



**FUNDAÇÃO CONSERVATÓRIO SUPERIOR DE MÚSICA
DE GAIA**

**MESTRADO EM ENSINO DA MÚSICA
ESPECIALIZAÇÃO EM CANTO**

Catarina Alexandra Passos Rodrigues

**A TEATRALIDADE E A PERFORMANCE
RECORRENTE COMO FORMA DE DIMINUIR A
ANSIEDADE DO CANTOR COM VISTA À
OTIMIZAÇÃO DA INTERPRETAÇÃO VOCAL**

Vila Nova de Gaia, 20 de Julho de 2020



**FUNDAÇÃO CONSERVATÓRIO SUPERIOR DE MÚSICA
DE GAIA**

**MESTRADO EM ENSINO DA MÚSICA
ESPECIALIZAÇÃO EM CANTO**

Catarina Alexandra Passos Rodrigues

**A TEATRALIDADE E A PERFORMANCE
RECORRENTE COMO FORMA DE DIMINUIR A
ANSIEDADE DO CANTOR COM VISTA À
OTIMIZAÇÃO DA INTERPRETAÇÃO VOCAL**

Relatório de Estágio de Prática Supervisionada
apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em
Ensino da Música, com especialização em Canto

Trabalho realizado sob a orientação científica do

Professor Doutor António Gabriel Castro Correia Salgado

Vila Nova de Gaia, 20 de Julho de 2020



**FUNDAÇÃO CONSERVATÓRIO SUPERIOR DE MÚSICA
DE GAIA**

**MESTRADO EM ENSINO DA MÚSICA
ESPECIALIZAÇÃO EM CANTO**

Catarina Alexandra Passos Rodrigues

**A TEATRALIDADE E A PERFORMANCE
RECORRENTE COMO FORMA DE DIMINUIR A
ANSIEDADE DO CANTOR COM VISTA À
OTIMIZAÇÃO DA INTERPRETAÇÃO VOCAL**

**Orientador Científico: Doutor António Gabriel Castro Correia
Salgado**

Orientador Pedagógico Cooperante: Professora Elsa Teixeira



AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, à minha tia e aos meus avós por serem os pilares da minha vida e por serem o meu porto de abrigo, por todo o amor, carinho, paciência, apoio incondicional, sem eles nada disto seria possível e um agradecimento especial ao meu pai pela disponibilidade, apoio nas minhas viagens até Vila Nova de Gaia, a correr contra o tempo e pelo sacrifício que demonstrou no meu percurso académico.

À Professora Fernanda Correia por toda a sabedoria, ensinamentos preciosos e por fazer com que tudo seja possível.

Ao Professor Doutor António Salgado pela sua dedicação ao Canto, pela orientação, pela sabedoria, pelos ensinamentos que fizeram crescer profissionalmente.

À Professora Elsa Teixeira por todos os conselhos, pelas dicas e pela sabedoria.

Ao Professor Rui Pintão pela ajuda que me deu no piano.

À Professora Joana Moreira pelos ensinamentos, pela paciência, pela dedicação, pela ajuda que me deu ao piano e pelo acompanhamento das minhas alunas também ao piano na 2.^a HETUP.

Ao aluno de piano Pedro Mateus pelo acompanhamento das minhas alunas ao piano nas duas HETUP realizadas.

À minha amiga e colega Ana Maria Batista pela disponibilidade, carinho e companheirismo.

E finalmente, às minhas alunas sem as quais não teria conseguido fazer este estudo.



RESUMO

Todo o estudante de música que queira seguir música profissionalmente deve saber que parte da sua atividade artística passa por se expor publicamente em apresentações individuais, ou coletivas, em recitais e concertos. Embora todos os instrumentistas sintam uma grande responsabilidade no ato de fazer música em público, quando um cantor canta publicamente, além da responsabilidade que tem como qualquer outra instrumentista em executar musicalmente a obra com todo o rigor (i.e., com a técnica adequada, no estilo apropriado, e transmitindo ao público a mensagem presente na peça interpretada de forma a que a mesma chegue ao público com a interpretação adequada, envolvendo assim o público no momento da execução musical), deve fazê-lo, apenas, com a sua própria voz e o seu próprio corpo.

Contudo, nem todos os cantores conseguem controlar a sua ansiedade para poderem estar em palco com o ‘à-vontade’ suficiente para conseguirem cantar a obra com a técnica e a musicalidade adequadas e poderem expressar o conteúdo emotivo da ária durante a sua performance vocal e musical. Neste sentido, este estudo tem como principais objetivos:

- 1) Averiguar, em que sentido a teatralidade pode ajudar os alunos de canto a controlarem a sua ansiedade de forma a poderem expressar a mensagem presente na peça que interpretam;
- 2) Inquirir também se, quanto mais forem recorrentes as apresentações musicais, menos ansiedade se verifica nos alunos durante a performance vocal;
- 3) Trabalhar a expressão dramática e a teatralidade dos alunos com o objetivo de preparar os alunos para as apresentações públicas;
- 4) Desenvolver a partir das árias estudadas pelos alunos, questões relacionadas com a teatralidade;
- 5) Promover várias situações de concerto ao longo do ano letivo, de modo a desinibir os alunos e a mantê-los calmos e em controlo de si mesmos durante a performance;
- 6) Fomentar o gosto de cantar em público e ajudar os alunos a desfrutar dos seus momentos musicais, procurando desta forma atenuar as questões relacionadas com a ansiedade.



No fundo, o grande objetivo deste estudo foi indagar sobre o facto de como as apresentações musicais recorrentes aliadas à prática da teatralidade poderiam influenciar e melhorar a performance progressivamente ao diminuir os níveis de ansiedade do aluno, levando-nos assim à máxima: “*A prática leva à perfeição*”.

PALAVRAS-CHAVE: Canto Lírico – Teatralidade – Performance – Palco – Ansiedade



ABSTRACT

A student of music that wishes to follow music as a profession, but already during the period that he studies at the Conservatory, must know that one part of his/her artistic activity goes through exposing oneself publicly in individual, or in group presentations, in recitals and concerts.

Although all instrumentalists feel a big responsibility in the act of making music in public, when a singer sings publicly (beyond the responsibility that he/she has like any other instrumentalist to implement musically strictly, with the accurate vocal technic and style, and to transmit the message conveyed in the performed repertoire in order to reach the public with the right expressive content, involving this way the public in the moment of the musical performance) he/she can only use his/her own voice and body to perform.

However, not all the singers can control their anxiety to be able to make themselves comfortable and sing their repertoire with the accurate technic, and musicality, and express the emotive content of the aria during their vocal and musical performance. So, this investigation has as main goals:

- 1) To ascertain, in what aspect, the theatricality can help the singing students to control their anxiety, so that they can express the message conveyed in the aria that they perform;
- 2) Also inquire if, the more recurring musical performances are, the less anxiety there is in students, during the vocal performance;
- 3) To work the dramatical expression and the theatricality of the students with the purpose to prepare them to the public presentations;
- 4) To develop through the arias studied by the students, questions related with the theatricality;
- 5) To promote several concert situations during the school year, helping this way the students to keep them calm and in control during the performance;
- 6) To foment the pleasure of singing in public and helping the students to enjoy their musical moments, finding this way to soften the questions related with the anxiety.

In addition, the great aim of this investigation is inquiring about the fact of the recurrent musical presentations joined with theatricality practice can influence and optimize the performance progressively diminishing, this way, the levels of anxiety, according to the maxim: *“Praxis leads to Perfection”*.

KEY-WORDS: Classic Singing – Theatricality – Performance – Stage – Anxiety



ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	IV
RESUMO	V
ABSTRACT	VII
ÍNDICE	VIII
Índice de Figuras.....	IX
Índice de Quadros.....	X
Índice de Anexos	XI
INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
1.1. Questão Central do Estudo	24
1.2. Hipóteses da Investigação	24
1.3. Objetivos Gerais e Específicos do Projeto de Intervenção	24
CAPÍTULO II – REFERENCIAL TEÓRICO	25
1. A Teatralidade como Meio Facilitador da Transmissão da Mensagem da Ária..	25
1.1. A Importância da Teatralidade na Performance do Cantor Lírico.....	25
2. A Importância da Performance Recorrente durante o Ano Letivo	33
3. Entrevistas ao Ator/Encenador António Durães e ao Cantor Lírico Rui Taveira	36
3.1. Ilações retiradas do Conteúdos das Entrevistas Realizada	45
CAPÍTULO III – REFERENCIAL METODOLÓGICO	47
1. Plano de Investigação e Implementação do Projeto.....	47
2. O Modelo de Investigação-Ação.....	47
2.1. Aplicação do Modelo de Investigação-Ação ao Estudo Empírico	48
3. Modelo de Relação Pedagógica	49
3.1. Polos do Modelo de Relação Pedagógica.....	50
3.1.1. Relações biunívocas do Modelo de Relação Pedagógica:	51
3.2. Aplicação do Modelo de Relação Pedagógica.....	51
3.2.1. Relações biunívocas na Relação Pedagógica	54



3.3. Instrumentos de Recolha de Dados	54
4. Programa de Intervenção	55
5. Contextualização do Estágio Profissional Supervisionado	56
5.1. Contextualização Histórica da Instituição	56
.....	56
5.2. Caracterização da Instituição	57
5.3. Objetivos Sociais e Pedagógicos da Instituição	57
6. Componentes do Estágio Supervisionado	58
6.1. Aulas Assistidas	58
6.2. Aulas lecionadas no âmbito do Projeto de Intervenção.....	58
6.2.1. Objetivos Gerais e Específicos das Sessões	58
6.3. Planificações das Sessões	60
6.3.1. Planificações sem vista à apresentação pública.....	60
6.3.2. Planificações com vista à apresentação pública	61
CAPÍTULO IV – ANÁLISE DOS RESULTADOS	69
1. Análise dos Resultados	69
1.1. Análise Categorical	69
1.2. Interpretação dos Resultados	77
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	82
WEBGRAFIA CONSULTADA	83
ANEXOS	88

Índice de Figuras

Figura 1 – Localização da Amígdala e do Hipotálamo no Cérebro Humano	20
Figura 2 – Espiral de Ciclos da Investigação-Ação	48
Figura 3 – Modelo de Relação Pedagógica e as suas Principais Variáveis (Legendre 2005)	49
Figura 4 – Conservatório de Música de Gaia	56
Figura 5 – A aluna L. C. a interpretar: “Vê o Girassol” na 2.ª HETUP.....	70



Figura 6 – A aluna R. R. a interpretar: “The Frog” na 2. ^a HETUP	71
Figura 7 – A aluna A. B. C. a interpretar: “Lachen und Weinen” na 2. ^a HETUP	72
Figura 8 – A aluna A. B. C. a interpretar: “O cessate di piagarmi” na 1. ^a HETUP.....	72
Figura 9 - A aluna R. R. a interpretar: “The Frog” na 2. ^a HETUP	73
Figura 10 – A aluna L.C. na 1. ^a e 2. ^a HETUP, respetivamente	74
Figura 11 – A aluna R.R. na 1. ^a e 2. ^a HETUP, respetivamente	75
Figura 12 – A aluna A. B. C. a interpretar: “Lachen und Weinen” na 2. ^a HETUP	76

Índice de Quadros

Quadro 1 – Efeitos da Ansiedade a nível mental, emocional e comportamental.	16
Quadro 2 – Algumas formas de lidar com a ansiedade, segundo Evans (1994)	19
Quadro 3- Polos do Modelo de Relação Pedagógica.....	50
Quadro 4 – Objetivos Gerais das Sessões	59
Quadro 5 – Objetivos Específicos das Sessões	59
Quadro 6 – Planificação da Aula de Canto N.º 6 da aluna L.C.....	60
Quadro 7 – Planificação da Aula de Canto N.º 9 da aluna R. R.....	61
Quadro 8 – Planificação da Aula de Canto N.º 16 da aluna A. B. C.....	62
Quadro 9 – Planificação da Aula de Canto N.º 18 da aluna L. C.....	63
Quadro 10 – Planificação da Aula de Canto N.º 17 da aluna R. R.....	64
Quadro 11 – Planificação da Aula de Canto N.º 17 da aluna A. B. C.....	65
Quadro 12 – Planificação da Aula de Canto N.º 19 da aluna R. R.....	66
Quadro 13 – Planificação da Aula de Canto N.º 20 da aluna R. R.....	67
Quadro 14 – Planificação da Aula de Canto N.º 23 da aluna R. R.....	68
Quadro 15 – Esquema das Aulas para o 3.º Período.....	79



Índice de Anexos

Anexo 1 – 1.º Questionário Semi-Estruturado:	88
Anexo 2 – Poster “Hoje eu tenho uma Performance”:.....	89
Anexo 3 – Folha de Sala “Hoje eu tenho uma Performance”:	90
Anexo 4 – Fotografia do Girassol usado pela aluna L. C. na sua HETUP (Hoje Eu Tenho Uma Performance) de 18 de fevereiro de 2020:	91
Anexo 5 – Fotografia da Lua usada pela aluna L. C. na sua HETUP (Hoje Eu Tenho Uma Performance) de 18 de fevereiro de 2020:.....	91
Anexo 6 – Fotografia do Sol usado pela aluna L. C. na sua HETUP (Hoje Eu Tenho Uma Performance) de 18 de fevereiro de 2020:.....	92
Anexo 7 – Fotografia da Praia usada pela aluna L.C. na sua HETUP de 18 de fevereiro de 2020:	92
Anexo 8 – Fotografia da Sapo em Origami usado pela aluna R. R. na sua HETUP de 18 de fevereiro de 2020:.....	93
Anexo 9 – Fotografia da Árvore com Pássaros em Origami usada pela aluna R. R. na sua HETUP de 18 de fevereiro de 2020:.....	93
Anexo 10 – Fotografia da mão esquerda e da mão direita com desenhos usada pela aluna A. B. C. na sua HETUP de 18 de fevereiro de 2020:	94
Anexo 11 – Inquérito de Avaliação	95
Anexo 12 – Cartazes usados no jogo das emoções e no jogo das emoções contrárias... 98	
Anexo 13 – Repertório interpretado pela aluna L. C.:	100
Anexo 14 – Repertório interpretado pela aluna R. R.:.....	105
Anexo 15 – Repertório interpretado pela aluna A. B. C.:	123
Anexo 16 – Autorização dos pais para uso de imagens dos seus educandos:.....	138
Anexo 17 – CD com excertos da 1.ª HETUP e da 2.ª HETUP, com o meu Curriculum Vitae e com a minha Tese em formato PDF: “A Teatralidade e a Performance Recorrente como forma de Diminuir a Ansiedade do Cantor com vista à Otimização da Interpretação Vocal”.	139



INTRODUÇÃO

Quem decide ir para o Conservatório, ou instituição afim, estudar um instrumento, como área vocacional, deve estar consciencializado de que o estudo do instrumento escolhido vai ter uma componente que se destina à apresentação pública onde será apresentado o repertório sobre o qual incidirá o estudo ao longo do ano letivo.

Contudo, nem todos os alunos encaram esta exposição pública como algo natural, antes pelo contrário, um concerto público traz para o aluno uma carga emocional que maioritariamente se reflete nas sensações de medo, nervosismo e ansiedade.

Esta questão é ainda mais notória num cantor, pois além da responsabilidade que exige a preparação da sua peça vocal, o cantor tem ainda mais duas responsabilidades acrescidas: saber de memória a letra da obra vocal, independentemente da língua em que a mesma esteja escrita, e conseguir expressar e transmitir ao público que o ouve a mensagem (por exemplo, conteúdo emocional) inscrita na peça que está a cantar através da sua própria voz e do seu próprio corpo, isto é, sem a mediação de um instrumento musical.

Por mais que os professores durante as suas aulas procurem transmitir ensinamentos fundamentais para a questão de como encarar uma performance, o aluno nem sempre consegue colocar em prática estes ensinamentos no momento da sua performance, pois para o aluno o facto de se apresentar em público traz consigo uma grande preocupação, o medo de errar à vista de todos e consequentemente, o medo de poder ser objeto de crítica negativa por parte do professor, público e dos próprios familiares.

Tendo como suporte metodológico, a Metodologia de Investigação-Ação, este estudo vai procurar investigar se a teatralidade aliada à performance recorrente, consegue diminuir o estado de ansiedade dos alunos na altura das suas apresentações públicas. Ou seja, por exemplo, fazendo uso da teatralidade e de técnicas interpretativas, tais como: ao conseguir incorporar o personagem (descobrendo assim o seu ‘ser outro’, e desta forma o ‘poder’ de usar uma ‘máscara’ para se ‘esconder’ por de trás da



personalidade do personagem) o aluno poderá vir a ser capaz de superar a sua ansiedade.

Por outro lado, quantas mais vezes o/a aluno/a subir a um palco para cantar, mais familiarizado poderá ficar com a arte da performance, e a ansiedade vai se tornando progressivamente, menos significativa.

Este estudo tem como principais objetivos:

- 1) Averiguar, em que sentido a teatralidade pode ajudar os alunos de canto a controlarem a sua ansiedade de forma a poderem expressar a mensagem presente na peça que interpretam;
- 2) Inquirir também se, quanto mais forem recorrentes as apresentações musicais, menos ansiedade se verifica nos alunos durante a performance vocal;
- 3) Trabalhar a expressão dramática e a teatralidade dos alunos com o objetivo de preparar os alunos para as apresentações públicas;
- 4) Desenvolver a partir das árias estudadas pelos alunos, questões relacionadas com a teatralidade;
- 5) Promover várias situações de concerto ao longo do ano letivo, de modo a desinibir os alunos e a mantê-los calmos e em controlo de si mesmos durante a performance;
- 6) Fomentar o gosto de cantar em público e ajudar os alunos a desfrutar dos seus momentos musicais, procurando desta forma atenuar as questões relacionadas com a ansiedade.

Com todas estas ferramentas, procurar-se-á que o aluno consiga desfrutar a sua performance, conseguindo transmitir de forma mais emotiva e verdadeira o conteúdo e a mensagem do seu repertório vocal.



CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este trabalho de investigação teve como motivação principal encontrar estratégias de ensino/aprendizagem que permitissem ajudar as crianças e os jovens a conseguir cantar em público sem que a ansiedade do momento da apresentação viesse a colocar em risco o processo performativo, i.e., o processo do aluno cantar, de se expressar e de transmitir ao público que assiste a mensagem e o conteúdo da mensagem da peça que executa.

Para isso, duas diretrizes guiaram esta investigação:

A **primeira diretriz** foi a **Teatralidade**. Quando um cantor usa o seu corpo, as suas emoções, a sua interpretação ao serviço do Canto, além de melhorar a performance significativamente, vai ajudar o cantor a desinibir-se e a ter um ‘à-vontade’ e uma segurança em palco que tornam a sua apresentação fluída e natural.

Quando um aluno chega a um palco para se apresentar, pode ser assustador ver um grande número de pessoas na assistência, e ainda assim ter de ser capaz de cantar para as mesmas. Além disto, ainda poderá existir a agravante de esta apresentação poder ser uma apresentação para avaliação. Toda esta situação é de difícil gestão para o aluno e, internamente, o cérebro do aluno interpreta esta situação como uma situação que apresenta perigo e logo a amígdala cerebral aciona mecanismos de defesa contra o suposto perigo eminente, como por exemplo: transpirar, ter uma respiração descontrolada, sentir o coração a bater com muita intensidade, sentir a boca seca, convulsões musculares como tremores e na pior das situações instintos de fuga. Esta situação desencadeia muitas tensões que causam bloqueios nos alunos e que seguramente irão comprometer a performance e o equilíbrio vocal. Neste sentido, Mesquita (2018, p.4) afirma o seguinte:

“Apesar de toda a concentração colocada na parte da técnica vocal comecei a ter a perceção clara de que, perante o nervosismo e a ansiedade típicos de qualquer performance pública, algo mais seria necessário adquirir para me poder libertar destes obstáculos e de obter o relaxamento necessário para que a performance vocal e musical pudesse acontecer com o mínimo de tensões possíveis”.



Paula e Borges (2004) também afirmam o seguinte:

“Na performance, a própria apresentação pública é o agente stressante. Tal estado tem aspetos positivos, pois prepara o corpo para responder mais prontamente à situação que se configura. Assim o coração com batimentos acelerados, suor frio, respiração intensificada, frio no estômago e outras, são sensações ativadas pela mente com o objetivo de preparar o corpo para a ação e cabe ao intérprete controlar-se emocionalmente, por meio de uma postura mental adequada. Desse modo, a qualidade da performance depende tanto da capacidade do executante em construí-la quanto de sua capacidade de se controlar emocionalmente na apresentação pública”, (p. 21, cit in Pacheco, 2009)

Segundo Evans (1994), o medo do palco pode verificar-se de três maneiras diferentes, ou seja, pode ser situacional, motivacional e interpessoal. O medo é situacional quando a pessoa pisa o palco ou quando se encontra em frente a outras pessoas; é motivacional quando afeta o modo de estar da pessoa/músico durante a sua apresentação; e é interpessoal quando a pessoa/músico tem medo de ser julgada ou criticada por outras pessoas.

Evans (1994), diz-nos que não são só os efeitos físicos da ansiedade que se fazem notar, existem também efeitos a nível mental, emocional e comportamental que influenciam a performance do cantor/músico. Assim, como podemos ver no seguinte quadro:

Efeitos da Ansiedade a nível mental e emocional:	Efeitos da Ansiedade a nível comportamental;
<ul style="list-style-type: none"> ♪ Perturbação do sono; ♪ Agitação; ♪ Pensamentos catastróficos; ♪ Perda de objetividade no pensamento lógico; ♪ Perda do sentido rítmico da música; ♪ Medo de não colocar em prática 	<ul style="list-style-type: none"> ♪ Vomitar antes da performance; ♪ Cancelar o concerto sem uma razão plausível; ♪ Deambular durante as outras performances; ♪ Fazer pequenos ensaios de passagens antes da performance; ♪ Esperar por outros músicos para



a técnica correta; 🎵 Medo de ter “uma branca”; 🎵 Pensamento constante em que a performance vai ser um fracasso; 🎵 Sensação de desespero; 🎵 Sensação de paralisia corporal; 🎵 Sentimentos de fuga.	não ter de entrar sozinho em palco.
--	-------------------------------------

Quadro 1 – Efeitos da Ansiedade a nível mental, emocional e comportamental.

Segundo Evans (1994) existem causas para o medo do palco, e que uma das razões para este medo começar a surgir pode derivar de uma sucessão de maus momentos performativos em frente a um público. Quando o músico se vê confrontado com situações semelhantes às que lhe causaram esses maus momentos, este entra num estado de ansiedade que pode voltar a perturbar o seu desempenho.

Evans chama a esta situação *learned response*, ou seja, resposta aprendida, isto significa que quando temos uma situação que nos correu menos bem, nós aprendemos com ela e no nosso cérebro ficam marcados esses acontecimentos. Quando somos confrontados novamente com situações do género, o nosso cérebro recorda a situação que vivemos e relembra-nos o que nos aconteceu nessa altura, o que vai contribuir para que nós tenhamos uma noção do que eventualmente nos pode vir a acontecer novamente, e ao sabermos o que isso implica, o nosso corpo começa a reagir a esta situação com respostas que já aprendeu, e responde com ansiedade a esta situação.

O que para o corpo humano é um mecanismo de defesa para o músico é uma condicionante enorme para a sua performance, porque quando mais nervoso está o músico menos desfruta da performance. Por outro lado, é mais facilmente traído por erros que possam acontecer no momento para os quais não estava preparado que acontecessem, mas com os quais, de certa maneira e contraditoriamente, estava a contar que poderiam acontecer: como a cantar sem a técnica adequada ou fora da tonalidade da



música, esquecer-se da letra da ária, sentir-se demasiado nervoso, e ‘in extremis’ sentir-se mal ou doente, desmaiar, ou mesmo sair do palco durante a performance.

Causa direta do medo do palco podem também ser questões relacionadas com a acontecimentos na infância. Por exemplo, se uma criança é superprotegida ou repreendida frequente e repetidamente por inúmeras razões, a criança vai apreender esta ‘questão’, e quando se vê numa situação que pode eventualmente gerar uma situação de repreensão, isso pode trazer-lhe uma ansiedade acrescida para o momento. Quando uma criança, por exemplo, vai aprender *ballet* ou vai aprender um instrumento musical, sabe que estas duas artes implicam apresentação pública, e quando a criança estiver em palco, e algo não correr bem, ela vai precisamente associar a questão à repreensão e, mais uma vez, a criança entra um ciclo de ansiedade e de nervosismo.

O que nos leva a outra questão importante: o apoio da família. É da máxima importância que os alunos de canto e de música se sintam apoiados pela família, pois esse apoio pode contribuir como um alicerce importante na questão da ansiedade. A mesma diminui imenso se eles souberem e sentirem que a família está do seu lado e que os apoia no seu percurso musical. Este apoio é também crucial quando vem dos seus professores, se os alunos sentirem que também têm o apoio do seu professor e que o professor também confia no seu trabalho e o motiva, e vai ser uma mais-valia para a diminuição da ansiedade do aluno e para o sucesso da sua performance.

O medo do palco, segundo Evans (1994) pode ter características semelhantes à claustrofobia, pois a performance está confinada a um tempo e a um espaço específico do qual não podemos sair do palco enquanto a performance não for por nós finalizada. A situação torna-se ainda mais complicada quando o músico/cantor já sofre de claustrofobia. Pode dar-se o caso de o músico/cantor sofrer um ataque de pânico em palco, entre outras situações complexas. Estas duas situações descritas são consideradas como causas psicológicas. Segundo Evans (1994), são também de importante relevância as causas físicas, que se traduzem em cansaço e stress associados a distúrbios do sono, a sono demasiado leve, e que contribuem diretamente para que o músico/cantor não esteja no seu melhor quando fizer a sua apresentação.



Evans (1994), faz referência a Warren Brodsky, psicólogo em pesquisa musical que sugeriu que o medo do palco pode ser generalizado e considerado como um “Síndrome de Ansiedade Performativa”. Contudo segundo Evans (1994), existem formas de lidar com a ansiedade performativa, vejamos algumas delas:

Algumas formas de lidar com a ansiedade, segundo Evans (1994):
<ul style="list-style-type: none">♪ Fazer amizade com colegas ou com o acompanhador e durante a performance manter o contacto visual com eles, ajuda com a autoconfiança do músico e faz com que o mesmo não se sinta sozinho;♪ Utilizar técnicas de relaxamento, como libertar os ombros e respirar de forma controlada;♪ Libertar tensões do pescoço e dos braços;♪ Sentar-se, fechar os olhos e imaginar algo que lembre situações de felicidade e paz;♪ Sentar-se uma cadeira, relaxar os ombros e fazer uma respiração controlada, depois colocar a nossa concentração em certos músculos do nosso corpo, no sentido dos pés para a cabeça, ou seja, concentramo-nos nos músculos das pernas, os gémeos.♪ Posto isto, tensionar o músculo o mais que podermos, depois contamos até cinco e libertar o músculo simultaneamente com a respiração.♪ Fazer o mesmo com a barriga, o peito, as costas, os braços, os ombros e as mandíbulas. Findo o exercício, levantar da cadeira e a sensação de relaxamento vai ser evidente, tanto a nível físico como a nível mental.♪ Fazer uma desaprendizagem do pânico, ou seja, identificar o pânico e a razão dele acontecer, pensar que o motivo que causa o pânico é devido a um acontecimento que não vai voltar a acontecer e fazer do pânico uma questão que pertence ao passado e não existe no presente.



♪ Se durante a performance a ansiedade continuar, devemos fazer o Jogo do “Stop” que consiste em parar de pensar no que causa a ansiedade e tentar mudar o pensamento e conduzi-lo para questões relacionadas com o ritmo, a harmonia e a melodia da música.

Quadro 2 – Algumas formas de lidar com a ansiedade, segundo Evans (1994)

Além destas formas de conseguir lidar melhor com a ansiedade, segundo Evans (1994), podemos acrescentar ainda outras formas que podem ajudar no controlo da ansiedade e contribuir para uma performance com qualidade, tais como:

- ♪ Não ter comportamentos de risco antes da performance;
- ♪ Fazer uma boa preparação e um estudo eficaz das peças que vão ser apresentadas;
- ♪ Fazer um bom aquecimento;
- ♪ Conhecer bem o espaço onde vai decorrer a apresentação;
- ♪ Fazer ensaios prévios;
- ♪ Depois da performance, fazer uma reflexão relativamente aos pontos positivos e análise os pontos negativos, a fim de os melhorar numa próxima performance.

Vamos ver agora como é que o nosso corpo faz a sua gestão interna, perante uma situação de ansiedade.

Quando um estímulo externo gera ansiedade, o nosso corpo pode entrar um certo desequilíbrio interno, ou seja, deixa de estar no seu estado de homeostasia. Existem duas estruturas no cérebro que se chamam amígdalas e encontram-se uma em cada hemisfério. Estas estruturas pertencem ao sistema límbico e estão diretamente ligadas com as nossas emoções. Quando, no nosso quotidiano algo nos assusta ou causa medo, as amígdalas registam esse medo e quando nós temos contacto novamente com esse medo, as amígdalas reconhecem o medo e interpretam-no como uma situação de perigo e imediatamente acionam outra estrutura cerebral designada de hipotálamo.

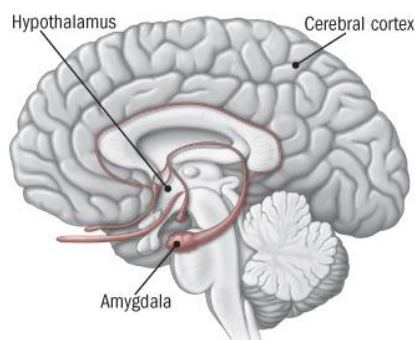


Figura 1 – Localização da Amígdala e do Hipotálamo no Cérebro Humano

O hipotálamo é considerado o centro de controlo do nosso organismo, sendo o responsável pela homeostasia. Assim que o hipotálamo “recebe” a informação que a amígdala lhe “enviou”, o hipotálamo aciona o Sistema Nervoso Autónomo.

O sistema nervoso autónomo (SNA), além de receber informações e estímulos relacionados com o sistema nervoso central (SNC), é um sistema que regula o funcionamento dos nossos órgãos internos, mas sem qualquer controlo humano, daí ser um sistema autónomo, pois trabalha de forma independente.

Quando existe um estímulo externo que entra em contacto com o nosso corpo humano o SNC vai receber esse estímulo, interpretá-lo e processá-lo e depois o mesmo manifesta-se através de reações voluntárias ou involuntárias.

Por exemplo: Estamos a aquecer água e muitas vezes por acidente colocamos o dedo no recipiente onde a mesma está a ser aquecida, o que é que nos acontece? Automaticamente e rapidamente retiramos o dedo do recipiente.

Ou seja, em questões de segundos o nosso corpo humano fez um trabalho admirável, pois nos nossos dedos existem nervos sensitivos que transmitem mensagens ao cérebro neste caso e as conduzem enquanto este estímulo (esta sensação) aos recetores cerebrais: o dedo em contacto com água quente.

Os nervos sensitivos transmitiram ao cérebro o estímulo, o cérebro analisou e processou esta “informação” e transmitiu a sua mensagem, não aos nervos sensitivos, mas a outro tipo de nervos aos nervos motores. São os nervos motores que transmitem as mensagens vindas do cérebro e estes nervos são presentes, por exemplo nos nossos músculos. E uma vez que, no referido caso do estímulo da água a ferver, a mensagem que emana do cérebro é retirar o dedo o mais rapidamente do contacto com a fonte de

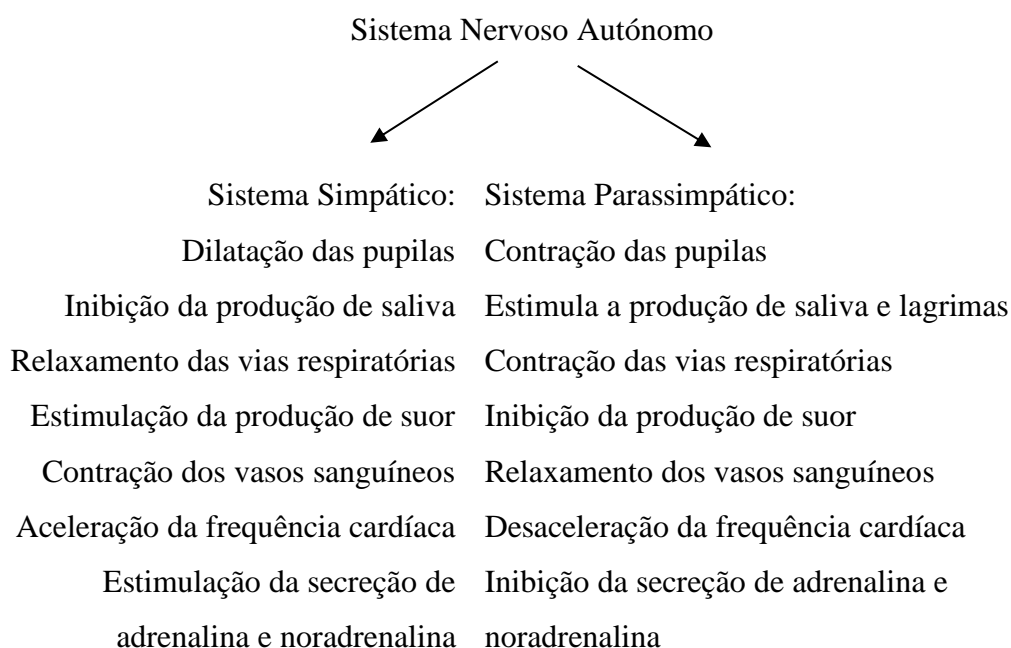


calor para evitar queimaduras, implica que para o movimento de retirar os dedos os músculos e os nervos motores devem ser ativados.

Neste caso perante uma situação de perigo, ou medo, o sistema nervoso autónomo tem formas de lidar e contornar este tipo de situação, como iremos ver.

O sistema nervoso autónomo divide-se em duas importantes partes: o sistema simpático e o sistema parassimpático.

Quando existe uma situação que o cérebro considere ser de perigo, o sistema simpático é acionado e são vários os órgãos do corpo humano que têm recetores para receber as mensagens vindas do sistema simpático, vamos ver alguns casos em particular.



Estas são algumas das manifestações do sistema nervoso simpático, que sentimos quando estamos nervosos ou com medo de algo, como podemos observar no esquema que se encontra acima. Todas estes sintomas que sentimos despoletados pelo nervosismo e pela ansiedade, provocam um grande mal-estar no nosso organismo e é muitas vezes esta realidade que os nossos alunos sentem antes de pisar um palco e muitas vezes durante a performance.



Contudo, e de modo a estabilizar as sensações provocadas pelo sistema simpático, é acionado um outro sistema, o sistema parassimpático que nos leva de novo ao nosso estado de tranquilidade, ou seja, ao equilíbrio homeostático. E para que este equilíbrio homeostático não seja perturbado devido a situações relacionadas com a performance, nós podemos proceder à realização de exercícios de relaxamento e consciencialização corporal, complementando com exercícios de expressão corporal e dramática que podem constituir uma solução que facilita a desinibição dos alunos e os torna mais confiantes de si próprios no momento da performance.

Com exercícios de expressão corporal e dramática, associados às apresentações musicais públicas recorrentes, podemos melhorar o desempenho do aluno e a perceção que ele tem da sua prestação, quando o mesmo tiver de subir a um palco, tal como Mesquita (2018, p.4) afirma:

“(...) entendi que o que me estava a prejudicar era a falta de expressão e a falta de engajamento físico e corporal no momento da emissão vocal enquanto cantava, isto é, colocava de tal forma uma pressão sobre mim mesma, que a concentração com o medo de falhar a nível técnico me prejudicavam na emissão do som, acabando por não transparecer qualquer tipo de interpretação, movimento ou até mesmo de emoção”.

Um aluno de Canto tem de ter presente logo desde os primeiros passos nesta área vocacional que o seu instrumento não é apenas a voz, mas sim o corpo como um todo, ou seja, para haver uma emissão vocal conseguida, tem de existir trabalho do próprio corpo, tal como para haver interpretação e transmissão de emoções tem forçosamente de haver envolvimento holístico do corpo e da mente.

Mesquita (2018, p. 9) diz-nos, ainda, que:

«A ação designada pelo termo “Cantar” significa, para além da emissão de sons melódicos, através do uso da voz, o envolvimento do corpo do cantor de uma forma muito mais ativa do que aquilo que ele, cantor, parece ter consciência num primeiro momento. (...). Por todas estas condicionantes o cantor precisa estar alerta fisicamente, de desenvolver um senso de consciencialização corporal de que a voz é parte integrante, e consciencializar-



se de que o seu instrumento não se resume apenas à laringe propriamente dita, nem ao local onde esta se localiza, não devendo, portanto, existir priorização da fragmentação das funções musculares do aparelho fonador, o que, por si só, pode proporcionar uma visão equivocada de corpo humano e da unidade existente entre as dimensões cognitiva, física e emocional do ser humano.”

Mesquita (2018, p.13) acrescenta ainda o seguinte:

“Mais importante que criar movimento enquanto canta, só se pode considerar um bom performer aquele que for capaz de estabelecer comunicação e emoção com o público, através de ações internas, pensamentos e motivações.”

A **segunda diretriz** foi a **performance recorrente**, que procurou proporcionar aos alunos o máximo de apresentações musicais públicas. Habitualmente numa instituição de ensino, os momentos em que os alunos são sujeitos a uma maior exposição pública são: antes das férias de Natal, antes das férias da Páscoa e antes das férias de verão, ou seja, são apenas três momentos em que os alunos se veem confrontados com o facto de ter que se apresentar a cantar perante um determinado número de pessoas. Muitas vezes os alunos não estão suficientemente consciencializados para esta realidade, o que pode causar medo, ansiedade e até mesmo pânico.

Daí ter sido considerado muito importante que os alunos se apresentem mais do que três vezes por ano, pois quantas mais apresentações públicas os alunos realizarem por ano letivo (ainda que o número de pessoas que assiste seja mais reduzido), quantas mais vezes eles estiverem em contacto com este tipo de experiência, mais autoconfiança vão adquirir. Portanto, os alunos irão passar a considerar uma apresentação pública como um ato normal que causa o mínimo de tensões possível.

Mendanha (2014, p. 41) afirma o seguinte:

“No meu ponto de vista penso que os professores deverão proporcionar momentos de performance o mais frequentemente possível, mesmo que não sejam grandes audições ou concertos. Podem-se organizar pequenas apresentações no dia da aula, só para os colegas da classe ou só para os pais (...)”



1.1. Questão Central do Estudo

Este estudo debruça-se sobre a problemática da ansiedade do cantor e procura averiguar se a Teatralidade e a Performance Recorrente são duas formas de atenuar os efeitos que a ansiedade provoca no cantor quando este está em contexto de concerto. Assim, esta investigação tem como questão central: Em que medida a teatralidade e a performance recorrente podem ajudar a controlar e a diminuir a ansiedade num cantor?

1.2. Hipóteses da Investigação

Partindo da questão central acima citada, foram também concebidas as Hipóteses de Investigação para este estudo, tais como:

- 1) Em que medida a teatralidade pode ser uma forma de melhorar a performance do cantor?
- 2) Será que o princípio da performance recorrente poderá ser uma maneira de acostumar o cantor ao palco e de progressivamente diminuir a sua ansiedade?
- 3) Será a performance dramática, fazendo recurso da teatralidade, uma forma de diminuir a ansiedade do cantor?

1.3. Objetivos Gerais e Específicos do Projeto de Intervenção

Esta investigação tem os seguintes objetivos:

- 1) Averiguar, em que sentido a teatralidade pode ajudar os alunos de canto a controlarem a sua ansiedade de forma a poderem expressar a mensagem presente na peça que interpretam;
- 2) Inquirir também se, quanto mais forem recorrentes as apresentações musicais, menos ansiedade se verifica nos alunos durante a performance vocal;
- 3) Trabalhar a expressão dramática e a teatralidade dos alunos com o objetivo de preparar os alunos para as apresentações públicas;
- 4) Desenvolver a partir das árias estudadas pelos alunos, questões relacionadas com a teatralidade;
- 5) Promover várias situações de concerto ao longo do ano letivo, de modo a desinibir os alunos e a mantê-los calmos e em controlo de si mesmos durante a performance;
- 6) Fomentar o gosto de cantar em público e ajudar os alunos a desfrutar dos seus momentos musicais, procurando desta forma atenuar as questões relacionadas com a ansiedade.



CAPÍTULO II – REFERENCIAL TEÓRICO

1. A Teatralidade como Meio Facilitador da Transmissão da Mensagem da Ária

Andrade e Silva (2005, p. 103) afirmam que:

“Quando uma voz, uma interpretação, nos faz chorar ou rir, isto significa que aquela voz vem do coração. E o sentimento despertado não é previsível ou predeterminado. O coração entra em catarse com a voz do cantor (...)”, (p. 1, cit in Pacheco (2009)

Iniciando com esta citação este segundo capítulo, conseguimos compreender que, quando um cantor consegue chegar ao coração das pessoas e consegue “tocar” o mesmo, deve considerar que a sua missão como cantor foi bem sucedida, pois um cantor vive e alimenta-se dos aplausos e das reações do público e quando o público reage rindo ou chorando, significa que a interpretação e a voz do cantor carregam sentimentos e emoções que saem do seu coração para entrar no coração de quem ouve. Daí ser tão importante trabalhar a teatralidade nos nossos alunos de Canto, de a que eles também consigam dar voz às palavras do coração.

1.1. A Importância da Teatralidade na Performance do Cantor Lírico

A ideia de trabalhar sobre questões relacionadas com a teatralidade e com a performance recorrente surgiu em diferentes fases da minha vida. Quando eu era pequena e comecei a cantar eu assumia o ato como algo que tinha uma responsabilidade enorme e não me dava espaço de usufruir do momento da performance. Com o meu crescimento e amadurecimento, comecei a dar-me conta de que a minha técnica vocal melhorava substancialmente quando mais fosse a exigência da interpretação e a intenção que eu conferia ao momento musical, e apercebi-me do quão importante é ser teatral quando cantamos.

Além da técnica vocal melhorar, e o ato de cantar tornar-se mais fácil, conseguimos desfrutar do momento, e muitas vezes sinto que quando canto, representando e interpretando, parece que sou transportada para uma outra dimensão musical e que consigo transportar o público que assiste comigo. E no final da performance ver as pessoas emocionadas, a aplaudir em pé, é para mim tão gratificante



que sinto que cumpro a minha missão de cantora, de mensageira do texto da ária e de que essa mensagem foi entregue ao público.

Quando temos um personagem para interpretar, temos que estudar a fundo o papel, de modo a que consigamos emprestar uma personalidade própria ao personagem que vamos interpretar. Qual o género do personagem, a idade, a época em que viveu, a classe social, os gostos, a forma de vestir, o seu carácter, a sua personalidade. Temos de dissecar o ‘personagem’ de modo a chegar à sua alma, à sua essência, e temos que o sentir como se fosse parte de nós mesmos.

Ir construindo o personagem como de um desenho se tratasse, primeiro temos uma folha em branco, depois desenhamos os traços e já começamos a ter alguma expressão no desenho que nos começa a transmitir algo, depois todos os traços formam o esboço. Depois do esboço, com o desenrolar do desenho, o mesmo começa a ter uma expressão própria, completando com sombras e certos aperfeiçoamentos, como um traço mais carregado que vai definir o desenho. O processo interpretativo de construção do personagem, na minha perspetiva começa com um olhar diferente: um braço que sobe, um rosto que se ilumina com alegria, o trabalho de pensar em adequar o nosso corpo ao personagem, pensar em como vou concretizar esta ideia, como é que eu posso parecer algo que não sou eu, por exemplo, como se eu quisesse fazer de cão, como se quisesse fazer de boneca de trapos, ou de marionete. Neste sentido Marchi (2017, p. 21), afirma que:

“Neste caso, o cantor precisa ser capaz de revelar toda a complexidade humana que envolve o seu personagem, e para isso precisa de uma conexão/elo com seu próprio ser. Não podemos deixar de ressaltar um aspeto significativo destacado pela pesquisadora, a fim de se obter um bom desempenho durante uma interpretação. Para ela, é importante para o cantor organizar suas motivações durante a peça que interpreta, ajudando-o a encontrar um fluir de ideias em sincronia com o texto musical. Assim, tornaríamos a experiência mais dinâmica, através de uma constante motivação da personagem, e evitando a monotonia interna de estar constantemente sob a condição de um único sentimento ou ação interna.”

Muitas vezes não é fácil para os alunos demonstrarem os seus sentimentos quando cantam. Por isso mesmo procuramos mexer com os seus sentimentos, por isso precisamos de recursos que nos ajudem a fazer os alunos a extravasar e a extrapolar estes mecanismos de defesa que dificultam a sua interpretação.



E muitas vezes o que pode acontecer é o comprometimento da veracidade do personagem, como afirma Coelho (2003):

“Muitas vezes o cantor apresenta postura, respiração, articulação e ressonâncias corretas; no entanto, canta como se estivesse anestesiado, apático, absolutamente indiferente e distante do que está fazendo. (...) A comunicação expressiva faz parte do perfeito mecanismo vocal: saber o que está falando ou cantando, dar um sentido específico a cada momento da emissão, envolvendo-se emocional e afetivamente e não só na técnica (...), (p. 34 cit in. Pacheco 2009).

Para que o aluno consiga encarnar o personagem tem, muitas vezes, que passar por várias experiências que o tornem mais maduro; ou nós professores temos que os levar a imaginar certas situações que os remetam para alguma situação que ajude o aluno a ver o personagem de forma a produzi-lo e a personificá-lo mais facilmente.

O que nos leva a gostar e sentir mais uma música do que outra são precisamente as situações que já experienciamos na vida - umas boas, e muitas vezes outras menos boas - mas que nos marcam e que marcam o nosso ser e a nossa maneira de ser. Muitas vezes quando ouvimos uma determinada música somos transportados para essas vivências positivas ou negativas e a forma como sentimos a música vai ser mais ou menos intensa.

Cada pessoa sente a música e vive a música de maneiras diferentes. Cada pessoa sente a música e interpreta a música consoante as suas vivências pessoais e consoante a sua personalidade. Uma música que a mim me cause emoções relacionadas com tristeza, pode causar sensação de medo a outras pessoas, pois para aquela pessoa ouvir certa música pode transportá-la para algo que lhe provocou algum trauma emocional, ou para algum momento da vida que lhe causou medo.

Segundo Lapierre e Aucouturier (1988) apud Pederiva (2004b):

“Para conseguir exprimir-se em uma evolução progressiva até os meios de expressão mais abstratos, é preciso reconhecer as pulsões da vida, reconhecê-las em seu nível mais primitivo: o nível corporal”, (p. 24, cit in Marchi 2017).



E muitas vezes os alunos ainda são muitos jovens e não passaram por experiências marcantes, ou pode dar-se o caso de já terem passado por muito e por isso retraírem os seus sentimentos, e nós professores de música podemos ajudar os alunos a libertar estes sentimentos ou essas tensões.

Esta repressão de sentimentos e emoções pode ser um dos grandes fatores de provocar grandes tensões e ansiedade nos alunos. Por exemplo um aluno está em palco, em frente aos professores, família, amigos e, além de tudo isso, a apresentação é uma avaliação para o período letivo. Além da carga e da pressão que o aluno já sente por ter determinados olhos importantes a assistir à sua performance, ainda vai ser avaliado.

É uma gestão imensa para um aluno, principalmente na altura da adolescência que muitas vezes se torna um período bastante dramático do ponto de vista psicológico, emocional e físico. Um professor tem de procurar conseguir desbloquear nas aulas e nos seus alunos estas questões de modo a facilitar a sua apresentação pública. Mais, o professor deve procurar ter aquele olhar que transmite ao aluno que acredita nele, e que tudo vai correr bem, que ele vai fazer um bom trabalho. Muitas vezes basta um pequeno gesto ou palavra do professor para o aluno, para este ser capaz de despir a sua armadura de tensões e passar a cantar livremente, com o mínimo de tensões e preocupações.

Marchi (2017, p. 18) afirma o seguinte:

“(...) o músico se debruça em uma obra pra interpretá-la, seja ela uma ideia concreta (um personagem já construído por um compositor) ou abstrata (uma musicalização de um poema), para que ele possa transformar novamente o texto musical em algo real, as informações contidas passaram por um filtro interno, da mesma forma como acontece com o ouvinte, quando ele ouvir o resultado final de uma apresentação”.

Marchi (2017, p.18) afirma ainda que:

“(...) A partitura é, portanto, um texto que o interprete lê, compreende e transforma, processando-o em som. Ele precisa relacioná-los ainda com a ordem estética dada pelo compositor e sua forma”.



Durante as aulas que lecionei uma das minhas preocupações foi em cada aula levar um exercício de expressão dramática de modo a levar as alunas a entrar no universo mágico da interpretação.

Desta maneira e uma vez que comecei a implementar o programa no dia 5 de novembro, decidi organizar a primeira apresentação pública para as minha as alunas em dezembro, tendo em conta que o ano letivo começou em setembro, e que, desde que implementei o programa, já tínhamos levado a cabo vários exercícios de expressão corporal e dramática. O principal fundamento era auscultar qual era a reação das alunas numa situação de concerto. Decidi chamar às apresentações “Hoje Eu Tenho Um Performance” (HETUP) e, então, no dia 10 de dezembro realizamos a primeira HETUP. O resultado foi o esperado, as alunas mostraram-se um pouco inseguras e ansiosas, o que considerei normal, por ser a primeira vez.

Depois das férias de Natal, o primeiro exercício que realizei com as alunas foi um exercício ao qual chamei: “*O que posso fazer como...?*”¹, e que consiste num exercício de modificação e de atribuição de vários significados a um simples objeto do quotidiano, como por exemplo, um verniz de unhas.

Assim, comecei por mostrar o objeto, e fui dizendo que não tinha trazido um verniz ao acaso, nem muito menos ao acaso era o facto de ser transparente, ou seja, um verniz desprovido de cor. Perguntei às alunas qual era a sua cor preferida, ao que elas responderam com o nome da cor preferida de cada uma delas.

Depois falei do facto do verniz ter um pequeno pincel e para que serviria o pincel, e todas me responderam para pintar.

Então, sugeri às alunas que com a sua imaginação, uma vez que o Canto e o Teatro vivem muito da imaginação, imaginassem um pincel gigante, e o que poderiam pintar com ele? Poderíamos pintar um sorriso, pintar um mundo melhor, podíamos pintar o que nós quiséssemos. Neste sentido, disse às alunas para pensarem a sua peça como se fosse uma tela em branco e que poderiam “colorir” a sua peça com as cores que elas quisessem.

¹ Exercícios de Expressão Dramática e Corporal a partir do trabalho da Professora de Teatro Joana Poejo, Escola Superior de Artes Aplicada de Castelo Branco. Exercícios transmitidos oralmente, baseados em Constantin Stanislavski.



Uma vez que nós entregamos uma peça a um aluno, a peça passa a ser dele, e o “colorir” a peça quer dizer que o aluno deve conferir o seu próprio carácter à peça que lhe foi atribuída, dando-lhe o seu cunho pessoal, no que se refere às emoções que aí deseja expressar, e às expressões que querem transmitir a quem a está a ouvir.

Pacheco (2009, p.6) diz-nos:

“Cada intérprete escolhe a paleta de cores a ser usada, expressando, assim, uma visão única da obra”.

Guse (2009, p. 89) acrescenta ainda:

“A organização dos elementos musicais pode criar uma ordem de motivação através de um prévio estabelecimento de subtextos e pensamentos internos da personagem adaptados a frases e trechos musicais. Deste modo, seria possível o cantor traçar variações dentro do humor e sentimento geral pré-estabelecido [...] mostrando o mesmo sentimento de várias maneiras, como as diversas gradações que uma única cor possui” (p. 22, cit in Marchi, 2017).

Um outro exercício que realizei com as alunas, do ponto de vista interpretativo foi um exercício que denominei de: *“Entoar as peças, aplicando às mesmas, diferentes emoções”*. Assim sendo levei para a aula quatro folhas de papel, nas quais estavam inscritas quatro emoções diferentes, eram elas: a felicidade, a tristeza, o medo e a surpresa. Este exercício foi realizado da seguinte forma, inicialmente houve uma breve explicação de que a expressão deveria ser feita pelo corpo e pela expressão dos olhos, uma vez que a boca estaria apenas ocupada com a função de cantar. Então, durante a execução musical das alunas eu ia mostrando as folhas com as várias emoções, e as alunas tinham de modificar a sua expressão consoante a emoção solicitada.

Na preparação da segunda apresentação, *“Hoje Eu Tenho Uma Performance”* (HETUP), como era próxima do Carnaval, sugeri às alunas que trouxessem um adereço alusivo à peça que iam apresentar de modo a criar um cenário, e de modo a desinibir as alunas. A partir das diversas opiniões expressas pelas alunas, as sugestões da Professora Orientadora Cooperante e com alguma criatividade minha, criei adereços simples para cada aluna usar na sua apresentação. Esta apresentação pública realizou-se no dia 18 de



fevereiro de 2020 e o resultado foi melhor do que o esperado. Com uso destes pequenos adereços, a alunas ficaram muito mais à-vontade, menos ansiosas e transmitiram a mensagem da peça a quem as foi ouvir.

Tal como afirma Pacheco (2009, p. 29):

“Depreende-se, dessa forma, que a mensagem no canto lírico é fruto de uma combinação de diferentes linguagens (musical, verbal e cênica) que se constituem como uma totalidade, e em que os vários componentes não podem ser separados ou negligenciados sem prejuízo da estrutura”.

Realizei também um exercício com a aluna R. R. que consistia em a aluna contar-me uma história, um acontecimento, mas não utilizando a língua portuguesa, usando um idioma inventado pela aluna. O objetivo deste exercício era o seguinte: a aluna ao contar a história nesse idioma novo, procurando usar a entoação no seu discurso e expressar-se, de modo a que, mesmo não entendendo o que a aluna dizia, nós fôssemos capazes de perceber pela entoação e pela expressão o que ela queria transmitir.

Desta forma, quando a aluna cantar e usar as palavras da peça que vai interpretar, vai-lhes conferir uma importância maior e vai tornar-se mais fácil cantar e expressar, pois como cada palavra tem um significado próprio, a aluna já lhe pode conceder uma entoação e expressão adequadas. Tal como podemos ver nas seguintes citações de Marchi (2017, p.19):

“Por não existir somente um padrão de composição, o intérprete deve estar atento aos desejos do compositor, principalmente quando direcionamos essa análise ao canto e teatro: haverá momentos em que a melodia pretende copiar uma fala com ritmo e entonação própria, ou de uma conversação espontânea, como, por exemplo, nos recitativos de ópera. Também existirão outros momentos nos quais a melodia pretende expressar mais do que isso, como, por exemplo, um padrão de emoção, a sugestão de um comportamento corporal da personagem, ou simplesmente a imitação de algo, como por exemplo, o canto dos pássaros.”



E Miller (2000, p. 141-145) afirma que:

“(...) o texto deve voltar à vida com o mesmo frescor e realidade que inspiraram o poeta. Tudo aquilo que está presente na obra (linha melódica, grupos particulares de intervalo e padrões rítmicos) deve estar na consciência do cantor, com a mesma motivação presente em seus compositores e escritores, visto que a função do cantor é recriar essa arte, dando vida à melodia. Somente assim sua obra é revivida, em que o cantor se torna o meio por onde a experiência artística é convertida (...)”, (p. 19, cit in Marchi (2017).

Segundo Pacheco (2009), na música existe um emissor e um recetor, em que o emissor é o cantor, o executante, e o recetor é o público que escuta, observa a performance e a quem é entregue a mensagem da música.

A ideia de transmitir uma mensagem quando cantamos uma ária é algo carregado de importância, porque os cantores são os únicos músicos que utilizam a palavra enquanto cantam, e isso torna o ato de cantar ainda mais consciente, pois nós damos voz à melodia e à palavra. E as palavras que se cantam trazem por si só uma intenção que deve ser transmitida, de modo a ter nexos lógicos e que seja entendida pelo nosso recetor. Embora, geralmente as partituras tenham muitas vezes indicações do compositor de como interpretar a mesma, o cantor tem de saber ler nas entrelinhas da partitura, e procurar entender o contexto da mensagem, o envolvimento da ária, e muitas vezes o subtexto aí presente nas melodias e nas harmonias.

Segundo nos diz Pacheco (2009, p. 11), quando se refere a Schenker (2000):

“(...) entre a partitura escrita pelo compositor e a execução do intérprete há um grande espaço em branco a ser preenchido. (...) Segundo o autor, como nem tudo está escrito, cabe ao intérprete devolver à obra sua vitalidade original, ao reconhecer e ser capaz de executar o que não se encontra notado na partitura.”

Desta maneira, damos liberdade ao cantor de interpretar e sentir a ária conforme o seu íntimo e as suas vivências ditam e desejam, dentro do âmbito da mesma. Pois a ária quando estudada e entendida pelo cantor, vai ganhar para ele um significado especial e quando a mesma é interpretada segundo o significado que o cantor lhe conferiu, a performance ganha uma singularidade muito própria.



Schenker (2000, p.45), acrescenta ainda que:

“somente este contraste de intensidade, cor, duração é capaz de criar diferenças, interpelações, continuidade – em outras palavras, comunicação (...)”, (p. 6, cit in Pacheco (2009).

2. A Importância da Performance Recorrente durante o Ano Letivo

A relevância da performance recorrente surgiu de forma um pouco inesperada. No 1.º Ano da minha Licenciatura em Música – Variante de Canto, havia uma cadeira designada de QPP (Questões Práticas de Performance), que tinha como objetivo criar pequenos grupos com cantores e instrumentistas, realizar ensaios e fazer pequenas apresentações semanais aos colegas da turma.

Com as orientações do professor da cadeira, que ia indicando como deveríamos estar em palco, como deveriam ser as nossas atitudes, a criação de uma envolvimento cénica e performativa, como trabalhar a performance, as indumentárias, os adereços, as partituras, etc., as nossas performances foram evoluindo, e muitas delas passaram além das paredes da Universidade, e muitos de nós começamos a tocar com o nosso próprio grupo em diversos eventos.

Além de tudo isto que esta cadeira proporcionou, eu verifiquei que com esta cadeira havia mais um ponto a ter em atenção, ou seja, que todas as semanas nós tínhamos uma apresentação musical. Para muitos de nós as primeiras apresentações foram difíceis por causa de um fator chamado ansiedade, pois nestas pequenas digressões nós apresentávamo-nos duas vezes no mesmo dia, quase seguidas, sendo que na segunda deveríamos fazer a crítica das apresentações. No primeiro mês, do meu ponto de vista, foi difícil gerir a questão da ansiedade, pois era uma cadeira nova, e os colegas também.

Contudo no segundo mês de trabalho para esta cadeira, eu comecei a sentir que algo de novo estava a surgir para mim, e passo a dizer o que senti naquele momento, pois que para mim foi um ponto de viragem: “Eu não tenho tempo para ter nervos”, porque em todas as aulas estamos por duas vezes a entrar e a sair do palco e mudar de indumentária quando nos propúnhamos a apresentar mais que uma obra musical. O



facto de sermos convidados para várias performances fora da universidade, fazia com que não havia tempo para ter nervos, só havia tempo para desfrutar da performance. Então, a partir desse momento eu senti que o palco era a minha segunda casa.

Daí eu trazer esta vertente experimental para a minha investigação. Proporcionando aos alunos vários momentos musicais ao longo do ano, permitimos que eles se habituem a estar no palco. Podendo assim contribuir assim para formar músicos mais saudáveis do ponto de vista da ansiedade. E se aliarmos a teatralidade à performance recorrente podemos também contribuir para ter músicos competentes e completos do ponto de vista técnico e interpretativo, e que acima de tudo possam sentir prazer nas suas apresentações musicais e que possam tirar as mesmas conclusões a que eu cheguei com estas experiências musicais que acabei de narrar.

Ao longo do meu percurso académico tenho verificado que por todas as escolas e conservatórios por onde tenho passado, os alunos têm três momentos em que se apresentam em público e que coincidem com momentos de avaliação. São eles, o recital antes das férias de natal, o recital antes das férias de pascoa e o recital antes das férias de verão. Ou seja, os alunos não têm mais contacto com palco para além destes três momentos.

E muitas vezes por questões de horários, de logística das escolas/conservatórios e por questões de cumprimento do programa/currículo, os alunos não estão preparados, psicologicamente nem mentalmente, para as questões que são levantadas antes, durante e após uma apresentação pública. Pois, normalmente, quando o professor anuncia ao aluno que vai ter uma apresentação pública e que vai ter de tocar/cantar o repertório que anda a ser estudado, sobre a cabeça do aluno começa a pairar uma grande nuvem negra carregada de pontos de interrogação.

Sapolsky (2003) afirma o seguinte:

“um estressor é algo do ambiente com o poder de tirar o corpo da homeostase (equilíbrio), e o organismo responde ao estresse fazendo uma série de adaptações fisiológicas, a fim de restabelecer o equilíbrio. Uma das principais respostas do organismo ao estresse é a secreção dos hormônios: adrenalina e glicocorticoides pelas glândulas adrenais.



Na performance, a própria apresentação pública é o agente estressor. Tal estado tem aspetos positivos, pois prepara o corpo para responder mais prontamente à situação que se configura. Assim, o coração com batimentos acelerados, suor frio, respiração intensificada, frio no estômago e outras, são sensações ativadas pela mente com o objetivo de preparar o corpo para a ação e cabe ao intérprete controlar-se emocionalmente, por meio de uma postura mental adequada. Desse modo, a qualidade da performance depende tanto da capacidade do executante em construí-la quanto de sua capacidade de se controlar emocionalmente na apresentação pública”, (p. 21, cit in Pacheco, 2009).

O aluno precisa de uma preparação contínua para conseguir lidar de forma saudável com a sua ansiedade, de modo a conseguir soltar-se no palco e cantar a peça conforme a sente no seu coração, pois a maioria das vezes o que acontece é que o aluno até fez uma boa preparação da peça, inclusive a nível interpretativo, mas no momento de cantar em palco é atreído pelo nervosismo, e faz tudo na sua performance, menos o que ensaiou. Pacheco (2009, p.13) afirma o seguinte:

“(...) Toda obra musical traz em sua própria estrutura expressiva de sua própria visão musical e de suas próprias representações da obra, do compositor, da época e também do mundo que o cerca. A execução musical é um complexo processo de reconstrução: o texto interpretado, a partitura, manifesta-se em outro texto, a execução”.

Pacheco (2009) afirma que a música aciona diretamente os nossos cinco sentidos, podendo nós de cada vez que ouvimos uma música sermos despertados por imagens e sensações e até mesmo cheiros e sabores. A música permite-nos libertar, comunicar e expressar certas emoções e reações que o nosso corpo apresenta quando ouve uma música. Segundo a autora a música faz uma conexão direta entre o corpo e a mente, pois o que o cérebro processa, o corpo expressa e esta ligação cérebro-corpo é visível quando um músico realiza uma performance.

As emoções que o executante expressa conseguem ser sentidas pelo público que assiste, tal como afirma Juslin (1997): *“em condições ideais consegue-se uma correspondência com uma precisão de 75% na comunicação de emoções entre o executante e o ouvinte (...)”*, (p. 23, cit in Pacheco, 2009).



3. Entrevistas ao Ator/Encenador António Durães e ao Cantor Lírico Rui Taveira

De modo a obter um melhor entendimento relativo à temática que envolve o meu estudo foi tomada a decisão de realizar duas entrevistas, por correio eletrónico, uma direcionada ao Ator e Encenador António Durães, que se disponibilizou a responder à mesma e a outro direcionada a um Cantor Lírico, o tenor Rui Taveira, como podemos visualizar seguidamente:

Entrevista ao Ator e Encenador António Durães

Questão 1: Como Ator e Encenador, como lida com a ansiedade antes de subir ao palco e durante a sua performance?

“A ansiedade vem-se manifestando de forma diferente nos diferentes estágios da minha vida artística e em diferentes momentos do ato performativo. À medida que os anos passaram a ansiedade foi-se tornando cada vez mais evidente; mais óbvia nos momentos anteriores ao espetáculo, diluindo-se normalmente à medida que ele decorre. É mais alta aquando da estreia de um espetáculo e menos óbvia nas repetições que, em Teatro, ainda acontecem. E é muito diferente na minha condição de ator ou encenador do espetáculo. É ansiedade na mesma, mas constrói-se (ou eu resolvo-a) de forma diferente”.

Questão 2: Como lida com a ansiedade dos seus atores antes de uma apresentação?

“Estou normalmente um pouco alheado desse momento. O ator precisa de espaço e, enquanto entidade única, tem a sua maneira única de lidar com a ansiedade. Por outro lado, se tenho que ter intervenção, faço-o sempre sublinhando o trabalho realizado e os resultados já experimentados e conseguidos. Enaltecendo o trabalho e as capacidades já reveladas em ensaio. Esse é um dos resultados do trabalho de ensaio. Repetindo, errando no momento do ensaio, estamos mais perto de não falhar ou, falhando, ter referências que ajudam a resolver o problema.



Por outro lado, lembrando ao ator, ou ao cantor, que o erro advém da sua condição humana. E que o primeiro direito que devia estar consagrado na carta dos direitos e deveres do intérprete é precisamente esse, o direito ao erro. Isto pensando que a ansiedade advém do medo do erro. Pode acontecer por outras razões, mais complicadas e provavelmente não resolúveis por qualquer entidade artística.”

Questão 3: Durante os ensaios para as apresentações públicas existem alguns exercícios de expressão dramática que transmita aos seus atores e que verifica que são eficazes no controlo da ansiedade dos mesmos?

“A respiração e (quase) todos os exercícios respiratórios são propícios a uma acalmia generalizada. Respirar é sempre uma boa solução. Outra é o cumprimento de uma rotina, um caminho para o ensaio ou para o espetáculo, também. O chamado aquecimento. Como é um território conhecido (à medida que se repetem os mesmos exercícios) é também, regra geral, um território de conforto e de apaziguamento. E de aproximação a uma temperatura emocional confortável porque já muito experimentada. E como, regra geral, o aquecimento é coletivo, isso provoca emoções que têm a ver com a ideia de grupo, com a ideia de pertença (ao contrário da solidão do indivíduo) a um coletivo que é maior que a soma de todas as individualidades.

Questão 4: Em média, quantas vezes a mesma peça é exibida ao público?

“No teatro, não havendo uma medida padrão que se pratique e sabendo que os tempos e as novas maneiras de olhar para o espetáculo estão a alterar-se rapidamente (mudam-se os tempos, mudam-se as vontades, dizia Camões), bem como os hábitos e os costumes, diria que podem ser duas dezenas (vinte apresentações já é um bom numero). Mas há casos de espetáculos que conheceram mais do que uma centena de apresentações. E outros que, conforme prática um pouco na lógica festivaireira, teve uma ou duas récitas.”



Questão 5: Na fase de leitura dos guiões e na fase de ensaios mais exaustiva, existe alguma maneira de os seus atores comunicarem com o público, de modo a que fiquem acostumados à presença do mesmo em futuras apresentações?

“Às vezes, a Produção propicia alguns ensaios assistidos. Sensatamente, podendo, os ensaios vão sendo assistidos ora pelo tradutor, se existe, ora pela equipa do teatro (administrativos, gente da comunicação do espetáculo, assistentes de sala) e isso já convoca emoções diferentes nos atores. E há ensaios, já próximos da estreia, que podem ter público escolhido que testa o espetáculo e ajudam o ator a encontrar a sua emoção naquele torvelinho de sensações.”

Questão 6: Do ponto de vista do controlo da ansiedade do ator, o que pensa sobre a realização de ensaios assistidos, ou seja, fazer os ensaios e mesmo o ensaio geral com o público presente?

“Eu gosto que isso aconteça. O ensaio geral, normalmente, nunca é assistido. Ou raramente o é. Mas em ensaios anteriores, sim. Mais do que um, podendo ser. E o ensaio geral não é assistido (há estruturas que provavelmente o fazem) para que o ator possa descansar dessa tensão acrescida, de modo a estar mais disponível para esse esforço no dia da estreia, normalmente no dia seguinte. Mas tudo depende de ator para ator. Há atores, e eu conheço vários, que é no dia da estreia que estão mais descontraídos e, mercê disso, com os sentidos mais aguçados.”

Questão 7: Quando encena uma Ópera, como é que os seus cantores/atores lidam com a ansiedade de terem de representar e cantar ao mesmo tempo?

“Uma vez mais, isso deve ser resolvido nos ensaios. Que devem ser muitos. É na repetição dos gestos que reside o segredo, se é que é segredo, da aparente facilidade. E da consciência do caminho percorrido.”



Porque, se no início, determinado movimento era um empecilho para o canto, esse movimento, com a repetição, passa a ser essencial para a emissão do som. É rampa dessa emissão. Ou dessa emoção que se quer que o espectador experimente neste ou naquele momento da obra.”

Questão 8: Quando uma personagem se caracteriza por ter um caráter mais energético, acha que ansiedade pode ser um fator que o ajuda a melhor encarnar e a desempenhar melhor o personagem, do que se for um personagem mais calmo e tranquilo?

“Não creio que a abordagem se faça por aí. A ansiedade, quando ultrapassa as doses que o actante é capaz de suportar, é sempre nociva. Condiciona a sua prestação. Ansiedade não significa concentração maior, nem agitação criativa... A ansiedade tem de ser domada pelo ator/cantor, e tem de ser transformada em algo que valoriza o seu trabalho. Não é porque se está mais ansioso que se defende uma personagem mais ansiosa ou nervosa. O desenho dessa agitação é uma efabulação teatral, não deve ser coisa do domínio emocional. É ensaiada, Repetida. Construída. No fundo, é uma artificialidade criada no laboratório do ensaio. Quanto melhor realizado é esse trabalho, mais credível ele é e menos artificial parece ser.”

Questão 9: Acha que a teatralidade e o encarnar do personagem podem ser fatores do ator/cantor se “desligar” das suas vivências pessoais e desta forma fazer o personagem com as características que lhe são conferidas, libertando a sua ansiedade?

“Acho que, com o envolvimento do ator na narrativa, ele consegue libertar-se dessa ansiedade normal que decorre da sua atividade e da sua humanidade. Esse envolvimento, essa aparente alienação, é fruto da entrega generosa ao trabalho. Os antigos diziam dos atores isso mesmo que vem dito na questão, que os atores encarnavam as personagens. Outros diziam que defendiam as personagens. Numa e noutra aceção, retirando as conotações metafísicas que não são para aqui chamadas, não boas expressões para o trabalho que é realizado.



Se a personagem não tem carne (corpo), - e não tem... a única coisa que tem é as características físicas descritas numa didascália - precisa que alguém, uma espécie de agente mediúnico, lhe empreste essa carne (e essa voz) para que as palavras (e as melodias) se ouçam, e o espaço cénico seja ocupado por esse corpo.

E precisam de ser defendidas por alguém que, independentemente de questões de carácter e de moral, a defenda sem lhe tecer juízos de valor. Pelo menos durante o tempo que dura a função. Se o ator/cantor conseguir isso, se for capaz de fazer isso récita após récita, repetidamente, a viagem será curta e o tempo desaparecerá do seu relógio interior. E até, eventualmente, aquela dor que o apoquentava antes do espetáculo começar, desaparece durante a récita, para tornar mais tarde, no camarim, logo que arrefecidos os sentidos.”

Questão 10: Que conselhos deixaria aos alunos de Canto para se exprimirem melhor usando o corpo como um meio de fazer chegar a mensagem ao público?

“Digo sempre aos alunos que comigo se cruzam, quer os atores quer os cantores, que a voz não pode estar desligada do corpo, porque ela não existe fora do corpo. É no corpo que tudo se constrói, a voz inclusive. E antes ainda do corpo, na imaginação. Na inventiva. No desejo. Todas estas abordagens são essenciais para potenciar o trabalho que lhes é pedido, independentemente de ser musical ou teatral. Portanto, todo o investimento na sua capacidade expressiva é importante. E a física é uma parte significativa desse trabalho.”



Entrevista ao Cantor Lírico Rui Taveira

Questão 1: Professor Rui Taveira, nos seus tempos de estudante como lidava com o facto de ter de cantar em público, do ponto de vista da ansiedade?

“Sempre lidei bem com a situação, aliás era o que mais gostava e me alimentava a paixão de ser cantor. Fui sempre um pouco diferente da maioria dos meus colegas. Tinha era uma norma: não gostava nada de mudar o meu cotidiano, nada que me fizesse sentir diferente. O ato de cantar tinha que ser natural em mim, nada de demasiado especial. Uma refeição diferente ou demasiado leve a pensar na performance já me punha a pensar demasiado no momento. Detestava e sempre detestei ter ensaios no dia do concerto, rouba-me energia e criatividade.”

Questão 2: Existiam alguns exercícios que colocava em prática para facilitar a performance para um grande público?

“Não, de todo, pelas razões que expliquei no ponto um, aliás o contacto com o publico relaxa-me; finalmente realizo o objetivo para o qual me preparei. Pelo contrário, nos ensaios encontro-me muito mais tenso e desmotivado artisticamente por estar sem diálogo de emoções. Claro que antes dos concertos tenho sempre um “nervosinho” salutar que nos dá a concentração e o sentido da responsabilidade, mas normalmente sou tão calmo (nada mudou do tempo de estudante), que costumo dizer que quando não tenho “nervos” fico logo nervoso.”

Questão 3: Qual é a sua opinião como Cantor e Professor de Canto, para o facto de os alunos de Canto sentirem tanta ansiedade ao terem de cantar em público?

“Não só os cantores, mas a todos os músicos em geral. O processo é o mesmo para toda a gente. Embora os cantores tenham que confrontar o publico visualmente, a situação é controlada ao adquirirem ferramentas desde o início (embora muitos não saibam porquê); respiração e controlo diafragmático entre



outros. A explicação está em cada um lidar com o público e consigo mesmo, uns precisam de ajuda, outros nem tanto.”

Questão 4: Perante um aluno que se mostra com grandes questões de ansiedade na preparação da performance e durante a execução da mesma em público, que medidas do ponto de vista técnico e performativo o Professor adotaria para melhorar a situação manifestada?

“A questão é complexa e difícil de responder (pelo menos para mim) pois cada aluno é um caso diferente e querer meter tudo num mesmo esquema de comportamento pode dar problemas para muitos. O que penso é que o orientador tem que fazer uma avaliação correta da personalidade do cantor. Na minha experiência já vivi as mais diversas situações; uns a quem é preciso falar bastante e dar ou mostrar muita importância ao caso. Outros a quem não se deve dar importância e por vezes ignorar. O que resulta a meu ver, é fazer ver que o controle da respiração, o apoio e o contacto entre o trato vocal e o diafragma, são as tais ferramentas que “sugam” as tensões para zonas que nos permitem liberdade vocal na emissão e consequentemente nos dá confiança e a ausência de medos na performance.”

Questão 5: Do ponto de vista da performance de um aluno de Canto, em que medida acha que a utilização da Teatralidade pode ser uma questão benéfica para a desinibição e melhoramento da autoconfiança do aluno, aquando da sua performance pública?

“A Teatralidade faz parte da exposição do texto, da história, do que quisermos, desde que reflita o personagem que construímos, com os seus sentimentos, e os movimentos, refletidos na sua prosódia e agógica. Em resumo, não só ajuda como é essencial – faz parte.

Se a teatralidade é falsa, assumida só como meros movimentos físicos e sem vivência e intencionalidade dramática, então como infelizmente é costume ver, a teatralidade transforma-se somente em gestos que com o uso vão ficando estereótipos e tiques insuportáveis.”



Questão 6: Ainda do ponto vista da performance de um aluno de Canto, em que medida acha que a realização de várias situações de recital/concerto/masterclass durante os vários períodos do ano letivo pode ser benéfica para o aluno e para a sua performance pública?

“É sempre uma mais valia, eu diria importantíssimo. O aluno vive situações reais, testa-se e fica a saber como reage a diferentes situações, espaços, acústicas, públicos e com isso vai ajustando o seu comportamento.”

Questão 7: Muitas vezes dada a carga horária dos alunos e também dos programas impostos pelo curriculum das escolas, o que pensa sobre o facto de existir uma disciplina nos conservatórios que ajude os alunos em questões relacionadas com a performance e que consiga organizar pequenos eventos performativos durante os períodos do ano letivo de modo a ambientar/preparar os alunos para a realidade da performance pública?

“A carga horaria é sempre um problema. Estou de acordo com uma oferta desse tipo, mas se calhar seria mais realista pensar como disciplina opcional.”

Questão 8: Do ponto de vista técnico, vocal e físico, qual são os efeitos que podemos sentir na voz e no corpo quando cantamos e não controlamos a nossa ansiedade?

“O mais comum a nível vocal é uma voz débil sem projeção com ausência de apoio, voz branca em demasia ou excesso de vibrato, conforme os casos. Do ponto de vista técnico é tudo aquilo que origina o atrás descrito: impossibilidade de colocar a voz na máscara e uso de palato, devido a falta de apoio e de controlo respiratório. Do ponto de vista físico o mais usual é sentir tremuras nas pernas, cansaço e aperto na garganta.”



Questão 9: Existem alguns exercícios de relaxamento e de expressão dramática que o Professor trabalha com os seus alunos e que verifica que são eficazes a diminuir a ansiedade e a melhorar a sua performance?

“Exercícios específicos não uso, simplesmente por uma questão de metodologia. Como em pontos referidos anteriormente depreende-se claramente qual a minha posição sobre o tema. O trabalho diário técnico e artístico feito e orientado corretamente, contribui como parte importante na diminuição da ansiedade. A expressão dramática é parte intrínseca da aula.”

Questão 10: Dada a sua vasta experiência de ensino do Canto e como Cantor que conselhos daria aos alunos de Canto de modo a motivá-los para melhorar as suas performances, a usar a voz como meio de transmissão da mensagem implícita na peça e para controlar melhor a sua ansiedade?

“Como disse anteriormente, cada caso é um caso, mas claro que há sempre bases estruturantes.

Trabalhar bem o texto, saber o seu significado e dar-lhe um sentido, idealizar o personagem e contextualizá-lo. Ser seguro tecnicamente, olhar bem para o público (caso a iluminação permita) e nunca evitá-lo. Na performance não pensar demasiado tecnicamente, ser espontâneo e sentir o público. Nunca cantar somente para o público da frente, cantar para o fundo da sala, eles também pagam bilhete e ajuda a projetar a voz e sentir a acústica da sala, principalmente em acústica seca. Usar bem a dinâmica e microdinâmica, pois sem isso não há variedade no discurso e a fadiga aparece rapidamente.”



3.1. Ilações retiradas do Conteúdos das Entrevistas Realizada

- 1) Ambas as entrevistas demonstram uma grande sabedoria e um grande domínio da arte e foram ambas bastante enriquecedoras;
- 2) A ansiedade é um fator que se verifica antes das apresentações, embora possa ser atenuado e controlado;
- 3) Embora muitos dos cantores e músicos se sintam intimidados e nervosos quando pisam um palco, existem cantores que gostam de sentir a ansiedade criada pelo momento e conseguem transformar a adrenalina sentida em energia positiva que serve para viver com mais intensidade o momento da performance;
- 4) Existe a necessidade de em situações de nervosismo, elevar as qualidades dos alunos e os seus pontos fortes;
- 5) Há uma crescente necessidade de prever situações que podem acontecer durante a performance e estas previsões devem ser feitas nos ensaios, de modo a criar referências aos alunos, para o caso de algumas delas acontecerem no momento da performance, o aluno tenha formas de se defender e ultrapassar a situação de forma eficaz;
- 6) Existem vários exercícios de que nos podemos fazer valer antes do momento da performance, como fazer exercícios de relaxamento, de aquecimento, de respiração e controlo diafragmático;
- 7) Perante alunos que vivam situações de ansiedade antes dos concertos, acresce a necessidade de lhes dar uma maior atenção, ou noutros casos deixar os alunos concentrados em si próprios, consoante a personalidade dos alunos, para que vivam a performance da forma mais natural possível;



- 8) A Teatralidade é considerada parte essencial na performance do cantor;
- 9) Verifica-se que é da máxima importância fazer várias masterclasses, concertos, recitais, ensaios assistidos, de modo a que os alunos entrem nessa realidade e se confrontem com ela para ganharem experiência e saberem lidar com estes factos;
- 10) Quando um músico vai para palco ansioso isso nota-se na sua técnica e postura e ainda se verifica mais num cantor devido às condicionantes e implicações que a ansiedade pode ter na voz e no controlo da respiração e do próprio corpo;
- 11) É importante investir na expressão dramática, no desejo, na imaginação e na capacidade expressiva e no corpo que é o instrumento do cantor;
- 12) É também importante antes de uma apresentação fazer uma boa preparação, um bom estudo tanto a nível técnico como a nível interpretativo, fazer várias repetições da mesma peça, conhecer o espaço e conseguir uma boa projeção vocal, tudo isto vai garantir segurança e confiança aos alunos;
- 13) É necessário que os alunos comecem a ter uma noção de que cantar em público não é um ato isolado, tem de existir comunicação e interação com o público de modo a que a mensagem da peça que o cantor expressa consiga chegar a quem a ouve.



CAPÍTULO III – REFERENCIAL METODOLÓGICO

1. Plano de Investigação e Implementação do Projeto

No sentido de realizar esta investigação, optou-se por utilizar o modelo de Investigação-Ação e o Modelo de Relação Pedagógica de Renald Legendre (2005).

2. O Modelo de Investigação-Ação

Segundo Cohen e Maniön (1985), a investigação-ação é um processo útil quando precisamos de resolver um problema específico, que exija um conhecimento específico, numa determinada situação e também pelo motivo citado por Bogdam e Bilken (1994: 293): “por ser um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação”.

Quando partimos para uma investigação-ação temos a consciência dos possíveis cenários que vamos encontrar quando começamos a investigação. Por isso tem de haver uma preocupação por parte do investigador em reunir o máximo de informação sobre a amostra com que vai trabalhar e só de ter essa informação detalhada é que vai planificar as aulas e a forma de as expor. Pois um dos grandes objetivos de uma investigação-ação é que haja sentido de viagem e descoberta e que durante esta viagem se possam fazer descobertas que no final nos leva a outro objetivo da investigação-ação que consiste em que haja uma transformação, uma mudança de mentalidades, onde possamos ver as diferenças entre o início da implementação do projeto e as transformações, ou seja, os resultados que vamos ter no final da investigação.

Segundo Latorre (2003), uma investigação-ação é uma metodologia, onde através dos seus critérios e métodos conseguimos obter uma nova hipótese sobre a nossa profissão como professores. Existem vários modelos de investigação-ação que segundo Coutinho (2009), podemos moldar e adaptar à nossa investigação que neste caso é um “projeto de ação” uma vez que vamos intervir com os alunos e para isso precisamos de “estratégias de ação” de modo a que a nossa investigação fique coerente.

Neste o modelo escolhido para esta investigação-ação foi a “Espiral de Ciclos da Investigação-Ação”.



Este modelo, a meu ver é o que melhor se adequa uma vez que esta investigação está a ser feita por fases e cada uma das fases conduz a uma evolução no trabalho e por ter também um caráter dinâmico.

2.1. Aplicação do Modelo de Investigação-Ação ao Estudo Empírico

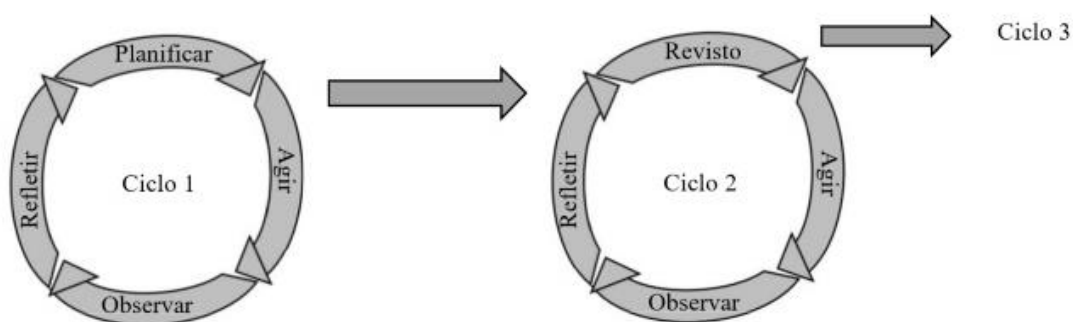


Figura 2 – Espiral de Ciclos da Investigação-Ação

Assim tudo começa com a planificação, ou seja, tendo a ideia do que se vai lecionar imerge a necessidade de saber como aplicar o conteúdo programático e que o mesmo seja lecionado de forma a ajudar o aluno na sua compreensão e para isso é necessário utilizar a metodologia mais adequada.

De seguida temos o “Agir”, ou seja, o que planificamos vamos por em prática com o nosso aluno chegamos ao “Observar”, ou seja, vamos verificar se a forma como expusemos a matéria, vai ao encontro das nossas expectativas e mais importante se surtiu o efeito desejado no nosso aluno, temos que verificar se ele aprendeu, compreendeu e apreendeu o que lhe foi por nos transmitido, sendo esta fase a fase do refletir.

Nesta fase fazemos uma análise detalhada do que ensinamos e do que foi aprendido e vamos verificar se podemos melhorar ou não algum aspeto e seguidamente partimos para o Ciclo 2. No Ciclo 2, a primeira fase chama-se revisto, pois quando partimos para este ciclo vamos conscientes das modificações que fizemos no Ciclo 1, de modo a melhorarmos sempre o nosso desempenho educativo.



Tendo revisto as planificações e a nossa forma de lecionar, partimos para o “Agir” e vemos como o aluno reage às novas modificações realizadas, observamos e mais uma vez refletimos e partimos para os Ciclos 3, 4, 5 e assim sucessivamente.

Este modelo ajudamos imenso no processo educativo pois é na fase da observação que fazemos uma avaliação de nós próprios e dos nossos alunos e ao refletir estamos a formular teorias de como fazer melhor pelo nosso desempenho e pelo desempenho dos nossos alunos Castro (2010).

3. Modelo de Relação Pedagógica

Este modelo de relação pedagógica proposto por Legendre, integra variáveis que são indispensáveis na atividade pedagógica, uma vez que as mesmas dependem umas das outras para que exista harmonia pedagógica.

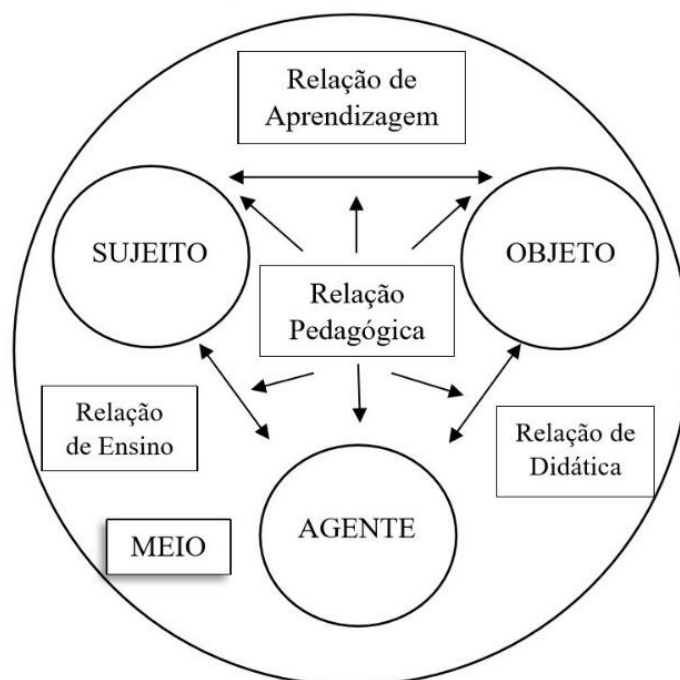


Figura 3 – Modelo de Relação Pedagógica e as suas Principais Variáveis (Legendre 2005)



3.1. Polos do Modelo de Relação Pedagógica

A fim de compreendermos melhor os polos que esta modelo apresenta, vamos explicitá-los melhor seguidamente:

<u>Sujeito (S):</u>	<u>Objeto (O):</u>	<u>Agente (A):</u>	<u>Meio (M):</u>
Segundo Sousa (2010), o sujeito diz respeito ao conjunto de alunos que compõem uma escola. São eles os sujeitos de aprendizagem e é neles que aprendizagem tem uma maior manifestação, fazendo deles intervenientes ativos.	Segundo Sousa (2010), o objeto é o centro através do qual decorre toda a nossa investigação. Ao objeto estão implicitamente ligados os conteúdos e os objetivos que regem a investigação.	Segundo Sousa (2010), o agente é composto pelo corpo docente que está ligado ao estudo que se está a realizar. Todos os professores responsáveis pela orientação, avaliação e progressão de todo o processo de aprendizagem.	Segundo Sousa (2010), o meio envolve os três polos anteriormente desenvolvidos, ou seja, o sujeito, o objeto, o agente, não descorando toda a comunidade escolar envolvida no estudo e que contribui para que o mesmo aconteça.

Quadro 3- Polos do Modelo de Relação Pedagógica

De forma a compreendermos que estas variáveis não podem ser dissociadas do Processo de Aprendizagem, Legendre (2005) construiu a seguinte fórmula matemática:

$A=f(SOMA)$ em que “A” representa a Aprendizagem, o “f” representa a função e SOMA representa respetivamente o Sujeito, o Objeto, o Meio e o Agente.

Depreendemos então pela fórmula apresentada que a aprendizagem se faz em função do sujeito, do objeto, do meio e do agente.



3.1.1. Relações biunívocas do Modelo de Relação Pedagógica:

O presente modelo de relação pedagógica permite que existem relações biunívocas entre cada um dos seus polos, como iremos verificar de seguida:

Relação de Aprendizagem (RA) – constitui a interação entre o Sujeito (S) e o Objeto (O).

Relação de Ensino (RE) – constitui a interação entre o Agente (A) e o Sujeito (S).

Relação Didática (RD) – constitui a interação entre o Agente (A) e o Objeto (O).

3.2. Aplicação do Modelo de Relação Pedagógica

O Meio (M): O Estágio Supervisionado está a ser desenvolvido na Fundação Conservatório Superior de Gaia, no âmbito da realização do Mestrado em Ensino da Música – Especialização em Canto.

Os Sujeitos (S): Contempla as três alunas que estão a participar no Estágio Supervisionado, como iremos ver seguidamente:

a) Aluna L. C.:

A aluna L. C. tem dez anos, frequenta o 5.º Ano de Escolaridade e iniciou no presente ano letivo 2019/2020, o ensino articulado na Fundação Conservatório Regional de Gaia, frequentando o 1.º Grau de Canto.

É uma aluna bastante tímida, tendo inicialmente mostrado grandes dificuldades em se desinibir e em projetar a sua voz.

Este cenário modificou-se ligeiramente, ao início do 2.º Período, pois aluna começou a mostrar-se mais motivada, segura de si e com mais capacidade comunicativa.



A partir de meados de janeiro, a evolução da aluna foi notória e bastante significativa a todos os níveis, revelando um maior à-vontade no que concerne a questões interpretativas, melhorou imenso questões técnicas como a obtenção de uma boa colocação e projeção corretas. Mostrou-se também muito mais recetiva aos exercícios propostos.

Com o decorrer das aulas, a técnica vocal da aluna melhorou bastante, assim como a sua projeção vocal. Do ponto de vista expressivo, as diferenças são bastantes notórias e o seu gosto por cantar ajudam imenso a aluna a evoluir.

É uma aluna bastante dedicada ao estudo e segundo palavras da mesma: - “Gostei muito da aula, porque adoro cantar!”

b) Aluna R. R.

A aluna R. R. tem catorze anos e frequenta o 9.º Ano de Escolaridade.

A aluna R. R. entrou este ano letivo para a Fundação Conservatório Regional de Gaia, pois a aluna estudava ballet, contudo sofreu uma lesão num dos membros inferiores e como frequentava o ensino articulado, de modo a não perder o ano fez provas na Fundação Conservatório Regional de Gaia e entrou para o 5.º Grau de Canto e o 3.º Grau de Formação Musical.

É uma aluna que tem um problema de saúde ao nível das vias respiratórias superiores – bronquite hiperativa.

Inicialmente a aluna estava com bastantes dificuldades em fazer a colocação vocal correta, colocando sempre a voz na garganta. Dificuldades essas que foram sendo superadas, com a sua força e determinação. É uma aluna que aprende com muita facilidade e é muito fácil trabalhar com ela. O seu sistema nervoso inicialmente era algo que se impunha de uma forma perturbadora, fazendo aluna muitas vezes regressar à sua zona de conforto, recolocando a voz ao nível da garganta.

Com o progredir das aulas, a aluna mostrou-se muito mais confiante e motivada e foi resolvendo os problemas vocais anteriormente citados, mostrando-se muito mais comunicativa e à-vontade nas performances, tendo evoluído bastante do ponto de vista técnico.



c) Aluna A. B. C.

A aluna A. B. C. tem dezasseis anos, frequenta o 2.º Ano do Curso de Educação Vocal na Fundação Conservatório Regional de Gaia e o 11.º Ano de Ensino Secundário. É uma aluna que bastante dedicada e motivada.

Tecnicamente, mostra ter algum domínio sobre o seu instrumento e também uma grande consciência do mesmo. No início do ano letivo, a aluna mostrava uma grande capacidade vocal, uma boa técnica, uma boa dicção, um à-vontade performativo.

Contudo, por motivos que a Professora Cooperante e eu estamos a tentar descobrir, a aluna tem estado a mostrar alguns problemas de perda de identidade vocal e a ter alguns problemas de colocação.

Do ponto de vista performativo, a aluna tem imenso para dar, contudo com a situação referida a aluna mostra-se um pouco retraída em comunicar os sentimentos e emoções que fazem parte do conteúdo expressiva das árias em estudo.

Com o decorrer das aulas todas situações citadas foram colmatas e a aluna está a apresentar uma evolução muito positiva.

O Objeto (O): Consiste num Programa de Intervenção, o qual irá permitir verificar, se o uso da expressão dramática e se o facto de colocar as alunas várias vezes em situação de concerto, contribui, ou não, para a diminuição dos níveis de ansiedade das mesmas em concerto público, conseguindo desta forma desfrutar da sua performance e, ao mesmo tempo, conseguir passar a mensagem poético-musical ao público que assiste.

Os Agentes (A): Na presente investigação participaram o Orientador Científico deste Trabalho de Investigação, o Professor Doutor António Salgado, a Professora Especialista, a Professora Fernanda Correia, a Professora Cooperante, a Professora Elsa Teixeira e a professora estagiária, Catarina Rodrigues investigadora do Projeto de Intervenção – Objeto (O). Participaram também a Professora de Piano Joana Moreira e o aluno de Piano Pedro Mateus.



3.2.1. Relações biunívocas na Relação Pedagógica

Relação de Aprendizagem (RA) – constitui-se através da relação que se gerou entre as alunas (S) e o Programa de Intervenção (O), no qual se pretende investigar se a teatralidade e a performance recorrente diminuem a ansiedade das alunas.

Relação de Ensino (RE) – constitui-se através da relação entre professores (A) e os alunos (S), onde se foram desenvolvendo atividades performativas e pedagógicas que serviram para reforçar esta relação.

Relação Didática (RD) – constitui-se através da investigação de metodologias adequadas às alunas, de modo a que a mesma vá ao encontro do referido Programa de Intervenção.

3.3. Instrumentos de Recolha de Dados

De modo a obter registos do Programa de Intervenção, os instrumentos de recolha de dados que melhor se adequaram ao mesmo foram:

- a) Questionário;
- b) Inquéritos de Avaliação;
- c) Diário de Bordo;
- d) Vídeos.



4. Programa de Intervenção

Seguindo as diretrizes presentes numa Investigação-Ação e no Modelo de Relação Pedagógica, ao longo da concretização deste Programa de Intervenção foi necessário ter uma constante atenção, relativamente às questões metodológicas que se foram levantando, através das reações demonstradas pelas alunas. Houve por isso uma preocupação em melhorar esses aspetos.

Desta maneira, antes de se começar a implementar o Programa, procedeu-se à realização de um questionário de modo a averiguar a relação que as alunas possuíam com o facto de se apresentarem em público e com questões relacionada com expressão corporal, emocional e dramática e também questões relacionadas com a ansiedade sentida, perante uma situação de concerto. Tendo como base inicial este questionário, procurou-se averiguar acerca da evolução das alunas, entre o início e o final do Programa de intervenção.

As aulas iniciavam-se, num primeiro momento, com a realização de relaxamento corporal, seguida da realização de exercícios de respiração e vocalização.

Depois, no segundo momento, fazia-se a introdução do repertório, leitura do mesmo e gradualmente iam sendo pedidos às alunas a realização de exercícios de desinibição e de expressão dramática, com vista a criar um maior à-vontade nas alunas e também com o objetivo da realização das apresentações públicas, denominadas de “HETUP”, que significa “Hoje eu tenho uma Performance”.

A primeira “HETUP” serviu como meio diagnóstico para a averiguar a reação das alunas em situação de concerto

Para a segunda “HETUP” em conversa com as alunas fomos explorando questões interpretativas relacionadas com o uso de adereços na apresentação, o que teve uma boa receptividade e colaboração da parte das mesmas.



5. Contextualização do Estágio Profissional Supervisionado

O ensino da música como forma especializada começou a ganhar relevo no panorama letivo das escolas a nível nacional, sejam elas de índole pública ou privada.

Este estudo está a ser realizado no âmbito da cadeira de 2.º Ano do Mestrado em Ensino da Música – Especialização em Canto, Estágio Supervisionado. Esta cadeira pertence ao plano de estudos do Conservatório Superior de Gaia, onde este estágio está a ser realizado.

5.1. Contextualização Histórica da Instituição



Figura 4 – Conservatório de Música de Gaia

A Fundação Conservatório Superior de Gaia foi inaugurada em 1998 e tem desde essa altura uma oferta formativa que envolve várias valências, como a Fundação, o Conservatório Regional de Gaia, o Conservatório Superior de Gaia e a Filarmónica de Gaia. Além dos diversos eventos que promove em prol da música.



5.2. Caracterização da Instituição

A Fundação Conservatório Superior de Gaia tem como principal missão ministrar o ensino da música desde um nível mais básico – a iniciação até ao nível de ensino superior.

Durante o ano letivo são muitas as atividades que promove, como forma de divulgar a música que ali se faz e também com o grande objetivo de a divulgar à sociedade.

Tem vários cursos que ali são lecionados como:

- a) Curso de Iniciação Musical;
- b) Ensino Básico de Música;
- c) Cursos Secundários de Instrumento;
- d) Licenciaturas em Canto e em Direção Musical;
- e) Mestrados em Canto e Música de Conjunto;
- f) Cursos Livres.

Possui um corpo docente de excelência e especializado, que permite que a missão da Fundação seja continuada.

5.3. Objetivos Sociais e Pedagógicos da Instituição

Do ponto de vista social, a Fundação Conservatório Superior de Gaia rege-se pelos seguintes objetivos:

1. Permitir o acesso de todos ao ensino e formação em música;
2. Divulgar a sua atividade artística através da música;
3. Combater o abandono escolar desde cedo.



6. Componentes do Estágio Supervisionado

6.1. Aulas Assistidas

As aulas assistidas consistem em o Mestrando assistir às aulas das Classes de Canto da Fundação Conservatório de Gaia.

As aulas assistidas são momentos de elevada importância para a evolução pedagógica do mestrando, onde foi possível observar diferentes formas e metodologias, que mais tarde podemos vir a aplicar nos nossos alunos e contribuir, deste modo, para melhorar a sua aprendizagem. Nas aulas assistidas o mestrando faz uma observação participante, retirando notas e ideias para a lecionação das suas aulas.

6.2. Aulas lecionadas no âmbito do Projeto de Intervenção

Como anteriormente já foi dito, nas aulas lecionadas tive três alunas, para quem as mesmas foram direcionadas de modo a realizar o meu Estágio Supervisionado.

6.2.1. Objetivos Gerais e Específicos das Sessões

Sempre com a premissa de não avançar enquanto um dos objetivos não ficavam completamente concretizado, os Objetivos Gerais das Sessões foram os seguintes:

Objetivos Gerais da Sessões da aluna L. C.:	Objetivos Gerais da Sessões da aluna R. R.:	Objetivos Gerais da Sessões da aluna A. B. C.:
<ul style="list-style-type: none"> Desenvolvimento da capacidade respiratória e da projeção vocal; Desenvolvimento interpretativo do repertório em estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolvimento da capacidade respiratória e da colocação vocal certa. Desenvolvimento interpretativo do repertório em estudo. Desenvolvimento colocação vocal correta. Desenvolvimento interpretativo do 	<ul style="list-style-type: none"> Fortalecimento da capacidade respiratória e da projeção vocal. Desenvolvimento interpretativo do repertório em estudo.



	<p>repertório em estudo.</p> <p>♪ Desenvolvimento capacidade respiratória e da colocação vocal certa.</p>	
--	---	--

Quadro 4 – Objetivos Gerais das Sessões

Os Objetivos Específicos das Sessões foram os seguintes:

Objetivos Específicos da Sessões da aluna L. C.:	Objetivos Específicos da Sessões da aluna R. R.:	Objetivos Específicos da Sessões da aluna A. B. C.:
<p>♪ Conseguir uma respiração com fluidez, quando executada quer pelo nariz, quer pela boca.</p> <p>♪ Conseguir que a aluna se liberte de inibições quando interpreta o repertório;</p> <p>♪ Conseguir que a aluna projete a voz quando interpreta o repertório;</p> <p>♪ Conseguir que a aluna expresse a mensagem das peças;</p>	<p>♪ Conseguir que a aluna não exerça força ao cantar, libertando-a de tensões.</p> <p>♪ Conseguir que a aluna não coloque a voz na garganta.</p> <p>♪ Conseguir que a aluna obtenha uma colocação vocal prévia.</p> <p>♪ Conseguir que a aluna expresse a mensagem das peças.</p>	<p>♪ Conseguir uma respiração plena.</p> <p>♪ Conseguir que a aluna se liberte de inibições quando interpreta o repertório;</p> <p>♪ Conseguir que a aluna obtenha uma colocação vocal prévia;</p> <p>♪ Conseguir que a aluna expresse a mensagem das peças;</p>

Quadro 5 – Objetivos Específicos das Sessões



6.3. Planificações das Sessões

6.3.1. Planificações sem vista à apresentação pública

Planificação da Aula de Canto: N.º 6 – Implementação do Projeto de Intervenção

Nome da Aluna: L. C. - 1.º Grau de Canto

Repertório em estudo: “A Rolinha” (Semplicetta Tortorella) – Vaccai

Data: 05/11/2019

Tempo de aula: I: 14h00 – F: 14h45

Objetivos Gerais:		Objetivos Específicos:			
<ul style="list-style-type: none"> Desenvolvimento capacidade respiratória e da projeção vocal. Desenvolvimento interpretativo do repertório em estudo. 		<ul style="list-style-type: none"> Conseguir uma respiração com fluidez, quando executada quer pelo nariz, quer pela boca. Conseguir que a aluna se liberte de inibições quando interpreta o repertório. 			
Conteúdos programáticos	Objetivos Específicos	Metodologia	Estratégias	Tempo de Concretização	Recursos/Materiais Didáticos
Relaxamento corporal.	Promover o relaxamento corporal e a libertação de tensões.	<ul style="list-style-type: none"> Relaxamento do pescoço, fazendo a sua lenta rotação, em ambos os sentidos. Libertação dos membros superiores, procedendo à rotação dos ombros, em ambos os sentidos. Relaxamento dos membros inferiores, nomeadamente da articulação dos joelhos, fazendo movimentos rotativos, de estimulação da respetiva articulação. 	Exemplificação dos exercícios, seguidos da reprodução dos mesmos pela aluna.	Aproximadamente 3 minutos.	
Desenvolvimento capacidade respiratória e da projeção vocal.	<ul style="list-style-type: none"> Promover o correto funcionamento da respiração diafragmática. Desenvolver a projeção vocal. 	<ul style="list-style-type: none"> Inspirar e expirar, promovendo a ativação do diafragma. Inspirar profundamente e expirar em [ch] <i>legato</i> e em <i>staccato</i>, permitindo um melhor doseamento do ar. 	Exemplificação dos exercícios, seguidos da reprodução dos mesmos pela aluna.	Aproximadamente 4 minutos.	

A afinação.	Fomentar a importância de uma afinação sólida e correta.	<ul style="list-style-type: none"> Produção de som, usando [m], [vi], [ô] em <i>glissando</i>; Vocalização de dó3 a lá3 e lá3 a si2 (I, III, V, III, I), usando [nô], [vi], [brã], [i] e [ô]; Vocalização de dó3 a lá3 e lá3 a si2 (I, V, I), usando [i,ô,i]; Vocalização de dó3 a lá3 e lá3 a si2 (I, V, III, I), usando [nô, ô, ô, i] e [vi, ô, ô, i]. 	Exemplificação dos exercícios, seguidos da reprodução dos mesmos pela aluna.	Aproximadamente 10 minutos.	Piano; Espelho.
Análise técnica do repertório.	<ul style="list-style-type: none"> Adequar as questões técnicas ao repertório em estudo. Fortalecer a projeção vocal. Aplicar a respiração diafragmática. 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura do texto; Entoação do texto em [nô]; Entoação do texto em [i]; Entoação do texto utilizando apenas as vogais do mesmo; Entoação das peças com a letra correta. 	Exemplificação dos exercícios, seguidos da reprodução dos mesmos pela aluna.	Aproximadamente 13 minutos.	Partituras; Piano; Espelho.
Interpretação do repertório do ponto de vista performativo.	Aplicar técnicas interpretativas, do ponto de vista performativo.	<ul style="list-style-type: none"> Recitar as peças aplicando gestos associados às palavras; Entoar as peças de olhos fechados, apelando à imaginação da aluna. Entoar as peças, aplicando à mesma, diferentes emoções. 	Exemplificação dos exercícios, seguidos da reprodução dos mesmos pela aluna.	Aproximadamente 12 minutos.	Partituras; Piano; Espelho.

Sumário:

<ul style="list-style-type: none"> Realização de exercícios de relaxamento corporal. Realização de exercícios de respiração e de repetição. Realização de exercícios de vocalização. 	<ul style="list-style-type: none"> Continuação do estudo da aria de Vaccai: “Semplicetta Tortorella”, com a letra em português. Aplicação de técnicas interpretativas, do ponto de vista performativo.
---	--

Quadro 6 – Planificação da Aula de Canto N.º 6 da aluna L.C.



6.3.2. Planificações com vista à apresentação pública

Planificação da Aula de Canto: N.º 9 - Preparação para a apresentação: “Hoje eu tenho uma performance”.
Nome da Aluna: R. R. - 5.º Grau de Canto
Repertório em estudo: “O cessate di piagarmi” – A. Scarlatti

Data: 10/12/2019
Tempo de aula: I: 14h45 – F: 15h30

Objetivos Gerais:		Objetivos Específicos:			
<ul style="list-style-type: none"> Desenvolvimento capacidade respiratória e da colocação vocal certa. Desenvolvimento interpretativo do repertório em estudo. 		<ul style="list-style-type: none"> Conseguir que a aluna não exerça força ao cantar, libertando-a de tensões. Conseguir que a aluna não coloque a voz na garganta. 			
Conteúdos programáticos	Objetivos Específicos	Metodologia	Estratégias	Tempo de Concretização	Recursos/Materiais Didáticos
Relaxamento corporal.	Promover o relaxamento corporal e a libertação de tensões.	<ul style="list-style-type: none"> Relaxamento do pescoço, fazendo a sua lenta rotação, em ambos os sentidos. Libertação dos membros superiores, procedendo à rotação dos ombros, em ambos os sentidos. Relaxamento dos membros inferiores, nomeadamente da articulação dos joelhos, fazendo movimentos rotativos, de estimulação da respetiva articulação. 	Exemplificação dos exercícios, seguidos da reprodução dos mesmos pela aluna.	Aproximadamente 3 minutos.	
Desenvolvimento capacidade respiratória e da projeção vocal.	<ul style="list-style-type: none"> Promover o correto funcionamento da respiração diafragmática. Desenvolver a projeção vocal. 	<ul style="list-style-type: none"> Inspirar profundamente e expirar em [ch] legato e em staccato, permitindo um melhor doseamento do ar. Inspirar profundamente e expirar em [ft, st, ch] em staccato. Inspirar ativando o gesto vocal. 	Exemplificação dos exercícios, seguidos da reprodução dos mesmos pela aluna.	Aproximadamente 4 minutos.	

A afinação.	Fomentar a importância de uma afinação sólida e correta.	<ul style="list-style-type: none"> Ativação dos ressoadores, usando [m], quer com a boca aberta quer com a boca fechada; Vocalização de dō3 a dō4 e dō4 a si2 (I, III, V, III, I), usando [nô], [vi], [bri], [i] e [ô]; Vocalização de dō3 a dō4 e dō4 a si2 (I, V, I), usando [i,o,i]; Vocalização de dō3 a dō4 e dō4 a si2 (I, V, III, I), usando [nô, ô, ô, i] e [vi, ô, ô, i]. 	Exemplificação dos exercícios, seguidos da reprodução dos mesmos pela aluna.	Aproximadamente 10 minutos.	Piano; Espelho.
Análise técnica do repertório.	<ul style="list-style-type: none"> Adequar questões técnicas ao repertório em estudo. Fortalecer a projeção vocal. Aplicar a respiração diafragmática. 	<ul style="list-style-type: none"> Entoação das peças com a letra correta; Entoação das peças utilizando técnicas de projeção vocal. 	Exemplificação dos exercícios, seguidos da reprodução dos mesmos pela aluna.	Aproximadamente 13 minutos.	Partituras; Piano; Espelho.
Interpretação do repertório do ponto de vista performativo.	Aplicar técnicas interpretativas, do ponto de vista performativo.	<ul style="list-style-type: none"> Entoar as peças aplicando gestos e expressões faciais associadas às palavras; Entoar as peças, aplicando à mesma, diferentes emoções; Entoar as peças, aplicando imitação de gestos – Jogo de Espelho. 	Exemplificação dos exercícios, seguidos da reprodução dos mesmos pela aluna.	Aproximadamente 12 minutos.	Partituras; Piano; Espelho.

Sumário:

<ul style="list-style-type: none"> Realização de exercícios de relaxamento corporal. Realização de exercícios de respiração. Realização de exercícios de vocalização. 	<ul style="list-style-type: none"> Continuação do estudo da aria antiga: “O cessate di piagarmi” de A. Scarlatti e preparação da mesma para a apresentação: “Hoje eu tenho uma performance”. Aplicação de técnicas interpretativas às peças em estudo.
--	--

Quadro 7 – Planificação da Aula de Canto N.º 9 da aluna R. R.

Mestrado em Ensino da Música, Especialização em Canto – Catarina Alexandra Passos Rodrigues
A Teatralidade e a Performance Recorrente como forma de Diminuir a Ansiedade do Cantor com
vista à Otimização da Interpretação Vocal.



Planificação da Aula de Canto: N.º 16 - Preparação para o "Hoje eu tenho uma Performance"

Data: 11/02/2020

Nome da Aluna: A. B. C. - 2.º Ano de Educação Vocal

Tempo de aula: I: 15h30 – F: 16h15

Repertório em estudo: "Lachen und Weinen" – F. Schubert, "Sonntag" – J. Brahms "Ici-bas" – G. Fauré e "Vedrai Carino" – W. A. Mozart

Objetivos Gerais:		Objetivos Específicos:			
<ul style="list-style-type: none"> Fortalecimento da capacidade respiratória e da projeção vocal. Desenvolvimento interpretativo do repertório em estudo. 		<ul style="list-style-type: none"> Conseguir que a aluna obtenha uma colocação vocal prévia. Conseguir que a aluna expresse a mensagem das peças. 			
Conteúdos programáticos	Objetivos Específicos	Metodologia	Estratégias	Tempo de Concretização	Recursos/Materiais Didáticos
Relaxamento corporal.	Promover o relaxamento corporal e a libertação de tensões.	<ul style="list-style-type: none"> Relaxamento do pescoço, fazendo a sua lenta rotação, em ambos os sentidos. Libertação dos membros superiores, procedendo à rotação dos ombros, em ambos os sentidos. Relaxamento dos membros inferiores, nomeadamente da articulação dos joelhos, fazendo movimentos rotativos, de estimulação da respetiva articulação. 	Exemplificação dos exercícios, seguidos da reprodução dos mesmos pela aluna.	Aproximadamente 2 minutos.	
Desenvolvimento capacidade respiratória e da projeção vocal.	<ul style="list-style-type: none"> Promover o correto funcionamento da respiração diafragmática. Desenvolver a projeção vocal. 	<ul style="list-style-type: none"> Inspirar profundamente e expirar em [ch] legato e em staccato, permitindo um melhor doseamento do ar. Inspirar profundamente e expirar em [ft, st, ch] em staccato. Inspirar ativando o gesto vocal. 	Exemplificação dos exercícios, seguidos da reprodução dos mesmos pela aluna.	Aproximadamente 4 minutos.	

A afinação.	Fomentar a importância de uma afinação sólida e correta.	<ul style="list-style-type: none"> Vocalização de dó3 a mib4 e mib4 a lá2 (I, III, V, V, IV, III, II, I), usando [i, ô]; Vocalização de dó3 a mib4 e mib4 a lá2 (I, III, V, Ia, V, III, I), usando [I, ô, i, ô i, ô, I]; Vocalização de dó3 a mib4 e mib4 a láb2 (I, Ia, V, III, I), usando [ô, i, ô]; 	Exemplificação dos exercícios, seguidos da reprodução dos mesmos pela aluna.	Aproximadamente 10 minutos.	<ul style="list-style-type: none"> Piano; Espelho.
Análise técnica do repertório.	<ul style="list-style-type: none"> Adequar as questões técnicas ao repertório em estudo. Fortalecer a projeção vocal. Aplicar a respiração diafragmática. 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura do texto; Entoação do texto em [nô]; Entoação do texto em [i]; Entoação do texto utilizando apenas as vogais do mesmo; Entoação das peças com a letra correta. 	Exemplificação dos exercícios, seguidos da reprodução dos mesmos pela aluna.	Aproximadamente 13 minutos.	<ul style="list-style-type: none"> Partituras; Piano; Espelho.
Interpretação do repertório do ponto de vista performativo.	Aplicar técnicas interpretativas, do ponto de vista performativo.	<ul style="list-style-type: none"> Entoar as peças aplicando gestos e expressões faciais associadas a palavras; Entoar as peças, com recursos materiais, associados às palavras das peças em estudo. 	Exemplificação dos exercícios, seguidos da reprodução dos mesmos pela aluna.	Aproximadamente 12 minutos.	<ul style="list-style-type: none"> Partituras; Piano; Espelho; Cartazes; Verniz; Marcador preto.

Sumário:

- Realização de exercícios de relaxamento corporal, de respiração e de vocalização.
- Continuação do estudo das peças dadas.
- Aplicação de técnicas interpretativas às peças em estudo.

Quadro 8 – Planificação da Aula de Canto N.º16 da aluna A. B. C.

Mestrado em Ensino da Música, Especialização em Canto – Catarina Alexandra Passos Rodrigues
A Teatralidade e a Performance Recorrente como forma de Diminuir a Ansiedade do Cantor com
vista à Otimização da Interpretação Vocal.



Planificação da Aula de Canto: N.º 18 – “Hoje eu tenho um a Performance”

Data: 18/02/2020

Nome da Aluna: L. C. - 1.º Grau de Canto

Tempo de aula: I: 14h00 – F: 14h45

Repertório em estudo: “O Marinheiro” (Avezzo a Vivere) e “Na Praia” (Lascia il lido) – Vaccai; “Vê o Girassol” e “Cânone do Pirlampo” – Margarida F. Santos

Objetivos Gerais:		Objetivos Específicos:			
<ul style="list-style-type: none"> Desenvolvimento capacidade respiratória e da projeção vocal. Desenvolvimento interpretativo do repertório em estudo. 		<ul style="list-style-type: none"> Conseguir que a aluna projete a voz quando interpreta o repertório. Conseguir que a aluna expresse a mensagem das peças. 			
Conteúdos programáticos	Objetivos Específicos	Metodologia	Estratégias	Tempo de Concretização	Recursos/Materiais Didáticos
<ul style="list-style-type: none"> Relaxamento corporal. 	<ul style="list-style-type: none"> Promover relaxamento corporal e a libertação de tensões. 	<ul style="list-style-type: none"> Relaxamento do pescoço, fazendo a sua lenta rotação, em ambos os sentidos. Libertação dos membros superiores, procedendo à rotação dos ombros, em ambos os sentidos. Relaxamento dos membros inferiores, nomeadamente da articulação dos joelhos, fazendo movimentos rotativos, de estimulação da respetiva articulação. 	<ul style="list-style-type: none"> Exemplificação dos exercícios, seguidos da reprodução dos mesmos pela aluna. 	<ul style="list-style-type: none"> Aproximadamente 2 minutos. 	
<ul style="list-style-type: none"> Desenvolvimento capacidade respiratória e da projeção vocal. 	<ul style="list-style-type: none"> Promover o correto funcionamento da respiração diafragmática. Desenvolver a projeção vocal. 	<ul style="list-style-type: none"> Inspirar profundamente e expirar em [ch] <i>legato</i> e em <i>staccato</i>, permitindo um melhor doseamento do ar. Inspirar profundamente e expirar em [fi, si, ch] em <i>staccato</i>. Inspirar ativando o gesto vocal. 	<ul style="list-style-type: none"> Exemplificação dos exercícios, seguidos da reprodução dos mesmos pela aluna. 	<ul style="list-style-type: none"> Aproximadamente 4 minutos. 	

<ul style="list-style-type: none"> A afinação. 	<ul style="list-style-type: none"> Fomentar a importância de uma afinação sólida e correta. 	<ul style="list-style-type: none"> Vocalização de dó3 a lá3 e lá3 a si2 (I, III, V, III, I), usando [nô], [vi]; Vocalização de dó3 a lá3 e lá3 a si2 (I, II, III, IV, V, IV, III, II, I), usando [u] e [i]; Vocalizo do dó3 a lá3 e lá3 a si2 (I, III, V, III, V, III, I), usando [i, o, i]. 	<ul style="list-style-type: none"> Exemplificação dos exercícios, seguidos da reprodução dos mesmos pela aluna. 	<ul style="list-style-type: none"> Aproximadamente 10 minutos. 	<ul style="list-style-type: none"> Piano; Espelho.
<ul style="list-style-type: none"> Análise técnica do repertório. 	<ul style="list-style-type: none"> Adequar as questões técnicas ao repertório em estudo. Fortalecer a projeção vocal. Aplicar a respiração diafragmática. 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura do texto; Entoação do texto em [nô]; Entoação do texto em [i]; Entoação das peças com a letra correta; Entoação das peças utilizando técnicas de projeção vocal. 	<ul style="list-style-type: none"> Exemplificação dos exercícios, seguidos da reprodução dos mesmos pela aluna. 	<ul style="list-style-type: none"> Aproximadamente 13 minutos. 	<ul style="list-style-type: none"> Partituras; Piano; Espelho.
<ul style="list-style-type: none"> Interpretação do repertório do ponto de vista performativo. 	<ul style="list-style-type: none"> Aplicar técnicas interpretativas, do ponto de vista performativo. 	<ul style="list-style-type: none"> Entoar as peças aplicando gestos e expressões faciais associadas a palavras; Entoar as peças, com recursos materiais, associados às palavras das peças em estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> Exemplificação dos exercícios, seguidos da reprodução dos mesmos pela aluna. 	<ul style="list-style-type: none"> Aproximadamente 12 minutos. 	<ul style="list-style-type: none"> Partituras; Piano; Espelho; Girassol; Sol; Lua.

Sumário:

- Realização de exercícios de relaxamento corporal, de respiração e de vocalização.
- Continuação do estudo das peças dadas.
- Aplicação de técnicas interpretativas às peças em estudo.

Quadro 9 – Planificação da Aula de Canto N.º 18 da aluna L. C.

Mestrado em Ensino da Música, Especialização em Canto – Catarina Alexandra Passos Rodrigues
A Teatralidade e a Performance Recorrente como forma de Diminuir a Ansiedade do Cantor com
vista à Otimização da Interpretação Vocal.



Planificação da Aula de Canto: N.º 17 - “Hoje eu tenho uma Performance”

Nome da Aluna: R. R. - 5.º Grau de Canto

Repertório em estudo: “The Frog” – Nina Perry, “Seligkeit” – F. Schubert, “Que je plains tous ce esprits” – P. Guédron

Data: 18/02/2020

Tempo de aula: I: 14h45 – F: 15h30

Objetivos Gerais:		Objetivos Específicos:			
<ul style="list-style-type: none"> Desenvolvimento capacidade respiratória e da colocação vocal certa. Desenvolvimento interpretativo do repertório em estudo. 		<ul style="list-style-type: none"> Conseguir que a aluna não exerça força ao cantar, libertando-a de tensões. Conseguir que a aluna não coloque a voz na garganta. 			
Conteúdos programáticos	Objetivos Específicos	Metodologia	Estratégias	Tempo de Concretização	Recursos/Materiais Didáticos
Relaxamento corporal.	Promover o relaxamento corporal e a libertação de tensões.	<ul style="list-style-type: none"> Relaxamento do pescoço, fazendo a sua lenta rotação, em ambos os sentidos. Libertação dos membros superiores, procedendo à rotação dos ombros, em ambos os sentidos. Relaxamento dos membros inferiores, nomeadamente da articulação dos joelhos, fazendo movimentos rotativos, de estimulação da respetiva articulação. 	Exemplificação dos exercícios, seguidos da reprodução dos mesmos pela aluna.	Aproximadamente 2 minutos.	
Desenvolvimento capacidade respiratória e da projeção vocal.	<ul style="list-style-type: none"> Promover o funcionamento da respiração diafragmática. Desenvolver a projeção vocal. 	<ul style="list-style-type: none"> Inspirar profundamente e expirar em [ch] <i>legato</i> e em <i>staccato</i>, permitindo um melhor doseamento do ar. Inspirar profundamente e expirar em [ft, st, ch] em <i>staccato</i>. Inspirar ativando o gesto vocal. 	Exemplificação dos exercícios, seguidos da reprodução dos mesmos pela aluna.	Aproximadamente 4 minutos.	

A afinação.	Fomentar a importância de uma afinação sólida e correta.	<ul style="list-style-type: none"> Ativação dos ressoadores, usando [m], quer com a boca aberta quer com a boca fechada; Vocalização de dó3 a dó4 e dó4 a lá2 (I, III, V, III, I), usando [nô], [i] e [ô]; Vocalização de dó3 a dó4 e dó4 a lá2 (I, II, III, IV, V, IV, III, II, I), usando [u] e [i]; Vocalização de dó3 a dó4 e dó4 a lá2 (I, III, V, III, V, III, I), usando [i, o, i]; 	Exemplificação dos exercícios, seguidos da reprodução dos mesmos pela aluna.	Aproximadamente 10 minutos.	<ul style="list-style-type: none"> Piano; Espelho.
Análise técnica do repertório.	<ul style="list-style-type: none"> Adequar as questões técnicas ao repertório em estudo. Fortalecer a projeção vocal. Aplicar a respiração diafragmática. 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura do texto; Entoação do texto em [nô]; Entoação do texto em [i]; Entoação do texto utilizando apenas as vogais do mesmo; Entoação das peças com a letra correta. 	Exemplificação dos exercícios, seguidos da reprodução dos mesmos pela aluna.	Aproximadamente 13 minutos.	<ul style="list-style-type: none"> Partituras; Piano; Espelho.
Interpretação do repertório do ponto de vista performativo.	Aplicar técnicas interpretativas, do ponto de vista performativo.	<ul style="list-style-type: none"> Entoar as peças aplicando gestos e expressões faciais associadas a palavras; Entoar as peças, com recursos materiais, associados às palavras das peças em estudo. 	Exemplificação dos exercícios, seguidos da reprodução dos mesmos pela aluna.	Aproximadamente 12 minutos.	<ul style="list-style-type: none"> Partituras; Piano; Espelho; Arvore com Tsurus Origami; Sapo - Origami.

Sumário:

- Realização de exercícios de relaxamento corporal, de respiração e de vocalização.
- Continuação do estudo das peças dadas.
- Aplicação de técnicas interpretativas às peças em estudo.

Quadro 10 – Planificação da Aula de Canto N.º 17 da aluna R. R.

Mestrado em Ensino da Música, Especialização em Canto – Catarina Alexandra Passos Rodrigues
A Teatralidade e a Performance Recorrente como forma de Diminuir a Ansiedade do Cantor com
vista à Otimização da Interpretação Vocal.



Planificação da Aula de Canto: N.º 17 - "Hoje eu tenho uma Performance"

Data: 18/02/2020

Nome da Aluna: A. B. C. - 2.º Ano de Educação Vocal

Tempo de aula: I: 15h30 – F: 16h15

Repertório em estudo: "Lachen und Weinen" – F. Schubert, "Sonntag" – J. Brahms "Ici-bas" – G. Fauré e "Vedrai Carino" – W. A. Mozart

Objetivos Gerais:		Objetivos Específicos:			
<ul style="list-style-type: none"> Fortalecimento da capacidade respiratória e da projeção vocal. Desenvolvimento interpretativo do repertório em estudo. 		<ul style="list-style-type: none"> Conseguir que a aluna obtenha uma colocação vocal prévia. Conseguir que a aluna expresse a mensagem das peças. 			
Conteúdos programáticos	Objetivos Específicos	Metodologia	Estratégias	Tempo de Concretização	Recursos/Materiais Didáticos
Relaxamento corporal.	Promover o relaxamento corporal e a libertação de tensões.	<ul style="list-style-type: none"> Relaxamento do pescoço, fazendo a sua lenta rotação, em ambos os sentidos. Libertação dos membros superiores, procedendo à rotação dos ombros, em ambos os sentidos. Relaxamento dos membros inferiores, nomeadamente da articulação dos joelhos, fazendo movimentos rotativos, de estimulação da respetiva articulação. 	Exemplificação dos exercícios, seguidos da reprodução dos mesmos pela aluna.	Aproximadamente 2 minutos.	
Desenvolvimento capacidade respiratória e da projeção vocal.	<ul style="list-style-type: none"> Promover o correto funcionamento da respiração diafragmática. Desenvolver a projeção vocal. 	<ul style="list-style-type: none"> Inspirar profundamente e expirar em [ch] <i>legato</i> e em <i>staccato</i>, permitindo um melhor doseamento do ar. Inspirar profundamente e expirar em [ft, st, ch] em <i>staccato</i>. Inspirar ativando o gesto vocal. 	Exemplificação dos exercícios, seguidos da reprodução dos mesmos pela aluna.	Aproximadamente 4 minutos.	

A afinação.	<ul style="list-style-type: none"> Fomentar a importância de uma afinação sólida e correta. 	<ul style="list-style-type: none"> Vocalização de dó3 a mib4 e mib4 a lá2 (I, III, V, IV, III, II, I), usando [i, ô]; Vocalização de dó3 a mib4 e mib4 a lá2 (I, III, V, I, V, III, I), usando [i, ô, i, ô i, ô, i]; Vocalização de dó3 a mib4 e mib4 a láb2 (I, I, V, III, I), usando [ô, i, ô]; 	Exemplificação dos exercícios, seguidos da reprodução dos mesmos pela aluna.	Aproximadamente 10 minutos.	<ul style="list-style-type: none"> Piano; Espelho.
Análise técnica do repertório.	<ul style="list-style-type: none"> Adequar as questões técnicas ao repertório em estudo. Fortalecer a projeção vocal. Aplicar a respiração diafragmática. 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura do texto; Entoação do texto em [nô]; Entoação do texto em [i]; Entoação do texto utilizando apenas as vogais do mesmo; Entoação das peças com a letra correta. 	Exemplificação dos exercícios, seguidos da reprodução dos mesmos pela aluna.	Aproximadamente 13 minutos.	<ul style="list-style-type: none"> Partituras; Piano; Espelho.
Interpretação do repertório do ponto de vista performativo.	<ul style="list-style-type: none"> Aplicar técnicas interpretativas, do ponto de vista performativo. 	<ul style="list-style-type: none"> Entoar as peças aplicando gestos e expressões faciais associadas a palavras; Entoar as peças, com recursos materiais, associados às palavras das peças em estudo. 	Exemplificação dos exercícios, seguidos da reprodução dos mesmos pela aluna.	Aproximadamente 12 minutos.	<ul style="list-style-type: none"> Partituras; Piano; Espelho; Cartazes; Verniz; Marcador preto.

Sumário:

- Realização de exercícios de relaxamento corporal, de respiração e de vocalização.
- Continuação do estudo das peças dadas.
- Aplicação de técnicas interpretativas às peças em estudo.

Quadro 11 – Planificação da Aula de Canto N.º 17 da aluna A. B. C.

Mestrado em Ensino da Música, Especialização em Canto – Catarina Alexandra Passos Rodrigues
A Teatralidade e a Performance Recorrente como forma de Diminuir a Ansiedade do Cantor com
vista à Otimização da Interpretação Vocal.



Planificação da Aula de Canto: N.º 19

Nome da Aluna: Rita Ribeiro - 5.º Grau de Canto

Repertório em estudo: "Sebben, Crudele" – Antonio Caldara e "A Marcela" – Artur Santos

Data: 19/05/2020

Tempo de aula: I: 14h45 – F: 15h30

Objetivos Gerais:		Objetivos Específicos:			
<ul style="list-style-type: none"> Desenvolvimento colocação vocal correta. Desenvolvimento interpretativo do repertório em estudo. 		<ul style="list-style-type: none"> Conseguir que a aluna obtenha uma colocação vocal prévia. Conseguir que a aluna expresse a mensagem das peças. 			
Conteúdos programáticos	Objetivos Específicos	Metodologia	Estratégias	Tempo de Concretização	Recursos/Materiais Didáticos
<ul style="list-style-type: none"> Relaxamento corporal. 	<ul style="list-style-type: none"> Promover o relaxamento corporal e a libertação de tensões. 	<ul style="list-style-type: none"> Relaxamento do pescoço, fazendo a sua lenta rotação, em ambos os sentidos. Libertação dos membros superiores, procedendo à rotação dos ombros, em ambos os sentidos. Relaxamento dos membros inferiores, nomeadamente da articulação dos joelhos, fazendo movimentos rotativos, de estimulação da respetiva articulação. 	<ul style="list-style-type: none"> Exemplificação dos exercícios, seguidos da reprodução dos mesmos pela aluna. 	<ul style="list-style-type: none"> Aproximadamente 2 minutos. 	
<ul style="list-style-type: none"> Desenvolvimento capacidade respiratória e da projeção vocal. 	<ul style="list-style-type: none"> Promover o correto funcionamento da respiração diafragmática. Desenvolver a projeção vocal. 	<ul style="list-style-type: none"> Inspirar profundamente e expirar em [ch] <i>legato</i> e em <i>staccato</i>, permitindo um melhor doseamento do ar. Inspirar profundamente e expirar em [l, st, ch] em <i>staccato</i>. Inspirar ativando o gesto vocal. 	<ul style="list-style-type: none"> Exemplificação dos exercícios, seguidos da reprodução dos mesmos pela aluna. 	<ul style="list-style-type: none"> Aproximadamente 4 minutos. 	

<ul style="list-style-type: none"> A afinação. 	<ul style="list-style-type: none"> Fomentar a importância de uma afinação sólida e coerente. 	<ul style="list-style-type: none"> Ativação dos ressoadores, usando [m], quer com a boca aberta quer com a boca fechada; Vocalização de dó3 a dó4 e dó4 a lá2 (I, III, V, III, I), usando [nô, i, ô]; Vocalização de dó3 a dó4 e dó4 a lá2 (I, III, V, III, V, III, I), usando [i, o, i], em <i>staccato</i>; Vocalização de dó3 a dó4 e dó4 a lá2 (I, III, V, III, V, III, I), usando [i, o, i], em <i>legato</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> Exemplificação dos exercícios, seguidos da reprodução dos mesmos pela aluna. 	<ul style="list-style-type: none"> Aproximadamente 10 minutos. 	<ul style="list-style-type: none"> Piano; Espelho.
<ul style="list-style-type: none"> Análise técnica do repertório. 	<ul style="list-style-type: none"> Adequar as questões técnicas ao repertório em estudo. Fortalecer a projeção vocal. Aplicar a respiração diafragmática. 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura do texto de forma exagerada e depois colocada; Entoação do texto em [nô]; Entoação do texto em [i]; Entoação das peças com a letra correta. 	<ul style="list-style-type: none"> Exemplificação dos exercícios, seguidos da reprodução dos mesmos pela aluna. 	<ul style="list-style-type: none"> Aproximadamente 13 minutos. 	<ul style="list-style-type: none"> Partituras; Piano; Espelho.
<ul style="list-style-type: none"> Interpretação do repertório do ponto de vista performativo. 	<ul style="list-style-type: none"> Aplicar técnicas interpretativas, do ponto de vista performativo. 	<ul style="list-style-type: none"> Contar uma história com um idioma por ti inventado. Entoar as peças, aplicando à mesma, emoções contrárias; Entoar as peças aplicando gestos e expressões faciais associadas a palavras. 	<ul style="list-style-type: none"> Exemplificação dos exercícios, seguidos da reprodução dos mesmos pela aluna. 	<ul style="list-style-type: none"> Aproximadamente 12 minutos. 	<ul style="list-style-type: none"> Partituras; Piano; Espelho; Cartazes.

Sumário:

- Realização de exercícios de relaxamento corporal, de respiração e de vocalização.
- Continuação do estudo das peças dadas.
- Aplicação de técnicas interpretativas às peças em estudo.

Quadro 12 – Planificação da Aula de Canto N.º 19 da aluna R. R.

Mestrado em Ensino da Música, Especialização em Canto – Catarina Alexandra Passos Rodrigues
A Teatralidade e a Performance Recorrente como forma de Diminuir a Ansiedade do Cantor com
vista à Otimização da Interpretação Vocal.



Planificação da Aula de Canto: N.º 20

Nome da Aluna: Rita Ribeiro - 5.º Grau de Canto

Repertório em estudo: “*Sebben, Crudele*” – Antonio Caldara e “*A Marcela*” – Artur Santos

Data: 26/05/2020

Tempo de aula: I: 14h45 – F: 15h30

Objetivos Gerais:		Objetivos Específicos:			
<ul style="list-style-type: none"> Desenvolvimento capacidade respiratória e da colocação vocal certa. Desenvolvimento interpretativo do repertório em estudo. 		<ul style="list-style-type: none"> Conseguir que a aluna não exerça força ao cantar, libertando-a de tensões. Conseguir que a aluna não coloque a voz na garganta. 			
Conteúdos programáticos	Objetivos Específicos	Metodologia	Estratégias	Tempo de Concretização	Recursos/Materiais Didáticos
<ul style="list-style-type: none"> Relaxamento corporal. 	<ul style="list-style-type: none"> Promover o relaxamento corporal e a libertação de tensões. 	<ul style="list-style-type: none"> Relaxamento do pescoço, fazendo a sua lenta rotação, em ambos os sentidos. Libertação dos membros superiores, procedendo à rotação dos ombros, em ambos os sentidos. Relaxamento dos membros inferiores, começando da articulação dos joelhos, fazendo movimentos rotativos, de estimulação da respetiva articulação. 	<ul style="list-style-type: none"> Exemplificação dos exercícios, seguidos da reprodução dos mesmos pela aluna. 	<ul style="list-style-type: none"> Aproximadamente 2 minutos. 	
<ul style="list-style-type: none"> Desenvolvimento capacidade respiratória e da projeção vocal. 	<ul style="list-style-type: none"> Promover o correto funcionamento da respiração diafragmática. Desenvolver a projeção vocal. 	<ul style="list-style-type: none"> Inspirar profundamente e expirar em [ch] <i>legato</i> e em <i>staccato</i>, permitindo um melhor doseamento do ar. Inspirar profundamente e expirar em [ft, st, ch] em <i>staccato</i>. Inspirar ativando o gesto vocal. 	<ul style="list-style-type: none"> Exemplificação dos exercícios, seguidos da reprodução dos mesmos pela aluna. 	<ul style="list-style-type: none"> Aproximadamente 4 minutos. 	

<ul style="list-style-type: none"> A afinação. 	<ul style="list-style-type: none"> Fomentar a importância de uma afinação sólida e correta. 	<ul style="list-style-type: none"> Ativação dos ressoadores, usando [m], quer com a boca aberta quer com a boca fechada; Vocalização de dó3 a dó4 e dó4 a lá2 (I, III, V, III, I), usando [nô, i, ô]; Vocalização de dó3 a dó4 e dó4 a lá2 (I, III, V, III, V, III, I), usando [i, o, i], em <i>staccato</i>; Vocalização de dó3 a si4 e si4 a si2 (I, III, V, Is, V, III, I), usando [i, a, i], em <i>legato</i>; Vocalização de dó3 a si4 e si4 a si2 (I, V, I), usando [i, o, i]. 	<ul style="list-style-type: none"> Exemplificação dos exercícios, seguidos da reprodução dos mesmos pela aluna. 	<ul style="list-style-type: none"> Aproximadamente 10 minutos. 	<ul style="list-style-type: none"> Piano; Espelho.
<ul style="list-style-type: none"> Análise técnica do repertório. 	<ul style="list-style-type: none"> Adequar as questões técnicas ao repertório em estudo. Fortalecer a projeção vocal. Aplicar a respiração diafragmática. 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura do texto de forma exagerada e depois colocada; Entoação do texto em [nô]; Entoação das peças com a letra correta. 	<ul style="list-style-type: none"> Exemplificação dos exercícios, seguidos da reprodução dos mesmos pela aluna. 	<ul style="list-style-type: none"> Aproximadamente 13 minutos. 	<ul style="list-style-type: none"> Partituras; Piano; Espelho.
<ul style="list-style-type: none"> Interpretação do repertório do ponto de vista performativo. 	<ul style="list-style-type: none"> Aplicar técnicas interpretativas, do ponto de vista performativo. 	<ul style="list-style-type: none"> A interpretação da peça segundo a perspetiva da aluna. Entoar as peças, aplicando à mesma, emoções contrárias; A peça das 3 emoções – entoar a peça usando três emoções; Entoar as peças aplicando gestos e expressões faciais associadas a palavras. 	<ul style="list-style-type: none"> Exemplificação dos exercícios, seguidos da reprodução dos mesmos pela aluna. 	<ul style="list-style-type: none"> Aproximadamente 12 minutos. 	<ul style="list-style-type: none"> Partituras; Piano; Espelho; Cartazes.

Sumário:

- Realização de exercícios de relaxamento corporal, de respiração e de vocalização.
- Continuação do estudo das peças dadas.
- Aplicação de técnicas interpretativas às peças em estudo.

Quadro 13 – Planificação da Aula de Canto N.º 20 da aluna R. R

Mestrado em Ensino da Música, Especialização em Canto – Catarina Alexandra Passos Rodrigues
A Teatralidade e a Performance Recorrente como forma de Diminuir a Ansiedade do Cantor com
vista à Otimização da Interpretação Vocal.



Planificação da Aula de Canto: N.º 23

Data: 12/06/2020

Nome da Aluna: Rita Ribeiro - 5.º Grau de Canto

Tempo de aula: I: 14h45 – F: 15h30

Repertório em estudo: “*Sebben, Crudele*” – Antonio Caldara, “*A Marcela*” – Artur Santos e “*It was a lover and his lass*” – Thomas Morley

Objetivos Gerais: ✎ Desenvolvimento capacidade respiratória e da colocação vocal certa. ✎ Desenvolvimento interpretativo do repertório em estudo.		Objetivos Específicos: ✎ Conseguir que a aluna não exerça força ao cantar, libertando-a de tensões. ✎ Conseguir que a aluna não coloque a voz na garganta. ✎ Conseguir que a aluna projete a sua voz.			
Conteúdos programáticos	Objetivos Específicos	Metodologia	Estratégias	Tempo de Concretização	Recursos/Materiais Didáticos
✎ Relaxamento corporal.	✎ Promover o relaxamento corporal e a libertação de tensões.	✎ Relaxamento do pescoço, fazendo a sua lenta rotação, em ambos os sentidos. ✎ Libertação dos membros superiores, procedendo à rotação dos ombros, em ambos os sentidos. ✎ Relaxamento dos membros inferiores, nomeadamente da articulação dos joelhos, fazendo movimentos rotativos, de estimulação da respetiva articulação.	✎ Exemplificação dos exercícios, seguidos da reprodução dos mesmos pela aluna.	✎ Aproximadamente 2 minutos (Estes exercícios de relaxamento já foram previamente realizados pela aluna).	
✎ Desenvolvimento capacidade respiratória e da projeção vocal.	✎ Promover o correto funcionamento da respiração diafragmática. ✎ Desenvolver a projeção vocal.	✎ Inspirar profundamente e expirar em [ch] <i>legato</i> e em <i>staccato</i> , permitindo um melhor doseamento do ar. ✎ Inspirar profundamente e expirar em [ft, st, ch] em <i>staccato</i> . ✎ Inspirar ativando o gesto vocal.	✎ Exemplificação dos exercícios, seguidos da reprodução dos mesmos pela aluna.	✎ Aproximadamente 4 minutos (Estes exercícios de respiração já foram previamente realizados pela aluna).	

✎ A afinação.	✎ Fomentar a importância de uma afinação sólida e correta.	✎ Vocalização de d63 a l4b4 e l4b4 a l4b2 (I, III, V, III, V, III, I), usando [vi, ô, i], em <i>staccato</i> ; ✎ Vocalização de d63 a l4b4 e l4b4 a l4b2 (I, III, V, V, IV, III, II, I), usando [i, ô, i], em <i>legato</i> . ✎ Vocalização de d63 a l4b4 e l4b4 a l4b2 (I, III, V, Ia, V, III, I), usando [i, a, i], em <i>legato</i> .	✎ Exemplificação dos exercícios, seguidos da reprodução dos mesmos pela aluna.	✎ Aproximadamente 7 minutos.	✎ Piano.
✎ Análise técnica do repertório.	✎ Adequar as questões técnicas ao repertório em estudo. ✎ Fortalecer a projeção vocal. ✎ Aplicar a respiração diafragmática.	✎ Leitura do texto de forma exagerada e depois colocada; ✎ Entoação das peças com a letra correta.	✎ Exemplificação dos exercícios, seguidos da reprodução dos mesmos pela aluna.	✎ Aproximadamente 7 minutos.	✎ Partituras; ✎ Piano.
✎ Interpretação do repertório do ponto de vista performativo.	✎ Aplicar técnicas interpretativas, do ponto de vista performativo.	✎ Entoar as peças, aplicando à mesma, emoções contrárias; ✎ A peça das 3 emoções – entoar a peça usando três emoções; ✎ Entoar as peças aplicando gestos e expressões faciais associadas a palavras.	✎ Exemplificação dos exercícios, seguidos da reprodução dos mesmos pela aluna.	✎ Aproximadamente 10 minutos.	✎ Partituras; ✎ Piano; ✎ Cartazes.

Sumário:

- ✎ Realização de exercícios de relaxamento corporal, de respiração e de vocalização.
- ✎ Continuação do estudo das peças dadas.
- ✎ Aplicação de técnicas interpretativas às peças em estudo.

Quadro 14 – Planificação da Aula de Canto N.º 23 da aluna R. R



CAPÍTULO IV – ANÁLISE DOS RESULTADOS

1. Análise dos Resultados

O conjunto das aulas de Canto lecionadas com as alunas que participaram no Programa de Intervenção, ou seja, com os Sujeitos (S), o questionário realizado antes da implementação do projeto, as anotações e reflexões realizadas no meu Diário de Bordo, a gravação de vídeos das HETUP (Hoje Eu Tenho Uma Performance), as reações observadas durante as aulas, relativamente aos Sujeitos (S), os apontamentos que as mesmas me deixaram no Diário de Bordo e a realização de um Inquérito de Avaliação Final, tornaram possível reunir informação suficiente para chegar a resultados interessantes e tirar conclusões bastante satisfatórias. Desta forma, a análise de dados foi feita com base nas informações que consegui recolher com os instrumentos acima mencionados.

1.1. Análise Categorical

Tema 1 - Averiguação sobre a capacidade de através do exercício da teatralidade poder contribuir para ajudar os alunos de Canto a controlarem a sua ansiedade, de forma a poderem expressar a mensagem presente na peça que interpretam.

Categoria 1 - A Teatralidade como forma de ajudar os alunos de Canto a controlar a ansiedade. No início da implementação do projeto, ao realizar o primeiro questionário, apercebi-me que as alunas gostavam bastante de teatro. Com o decorrer das aulas e com a realização de exercícios de expressão dramática, as alunas começaram a interpretar as suas peças, principalmente nas apresentações públicas que fomos realizando – “Hoje Eu Tenho Uma Performance” - (HETUP). As alunas passaram a ter um maior contacto com a Teatralidade, muitas vezes já faziam expressões e gestos naturalmente, e notava-se que a expressão dramática passou a fazer parte da rotina das aulas, e principalmente da sua forma de expressar e de interpretar as árias estudadas.



O que se veio a confirmar-se com o Inquérito de Avaliação Final realizado às alunas e encarregados de educação das mesmas.

No inquérito, a aluna L. C. respondeu: *«Gostei e ajudaram a que eu não tivesse a sensação de “não saber” onde colocar as mãos. Na minha primeira audição de canto estava muito ansiosa, pois nunca tinha estado em palco sozinha. Na do “Girassol” acho que não estava ansiosa. A teatralidade e adereços ajudaram».*



Figura 5 – A aluna L. C. a interpretar: “Vê o Girassol” na 2.^a HETUP

A encarregada de educação da aluna L. C. respondeu no inquérito: *«Identifiquei um crescente aumento do à-vontade em palco, expressividade, segurança, técnica vocal, motivação e uma certa “despreocupação” em relação às apresentações em palco, ou seja, mais focada em cantar e no que gosta. A dramatização e a teatralidade contribuíram para se sentir mais à vontade e mais desinibida em palco.»*



A aluna R. R. respondeu no inquérito: *“Para mim, os exercícios são bastante benéficos porque nos ajudam a entender melhor as peças e a interpretá-las melhor. Na minha opinião, ajudaram-me a soltar-me mais em palco.”*



Figura 6 – A aluna R. R. a interpretar: “The Frog” na 2.^a HETUP

No inquérito, a aluna A. B. C. respondeu: *“Os exercícios que fizemos durante as aulas foram divertidos e ajudaram a tornar as peças “mais fáceis. Penso que foram importantes pois consegui focar a minha atenção em aspetos mais gerais e não tão técnicos melhorando a performance das peças. Do início do ano até agora considero que evolui bastante, tendo passado por vários problemas a nível técnico que agora estão muito menos acentuados. A “teatralidade” em que investi em algumas peças sem dúvida ajudou nesta evolução.”*



Figura 7 – A aluna A. B. C. a interpretar: “Lachen und Weinen” na 2.^a HETUP

A aluna A. B. C. respondeu o seguinte no Diário de Bordo: *“Gostei muito da aula e da abordagem da professora na introdução da teatralidade no desempenho das peças.”*



Figura 8 – A aluna A. B. C. a interpretar: “O cessate di piagarmi” na 1.^a HETUP



A encarregada de educação da aluna A. B. C. respondeu no inquérito: *“Os exercícios foram importantes e contribuíram para a melhoria da sua postura em palco.”*

Categoria 2 - A importância de expressar a mensagem presente na peça que interpretam. Ao realizar o primeiro inquérito, com o decorrer das aulas e com as HETUP, as alunas ficaram cada vez mais a entender a importância de transmitir a mensagem da peça, expressando os seus sentimentos.

A aluna R. R. respondeu o seguinte no Diário de Bordo: *“Nesta aula achei interessante perceber que é muito importante passar o que sentimos quando cantamos, às pessoas.”*



Figura 9 - A aluna R. R. a interpretar: “The Frog” na 2.^a HETUP



Tema 2 – Investigação relativa à proporcionalidade inversa de que, quanto mais forem recorrentes as apresentações musicais, menos ansiedade se verifica nos alunos.

Categoria 1 - A performance recorrente como fator de atenuação da ansiedade. Esta categoria foi uma das grandes premissas deste estudo e no início do programa as três alunas concordaram que ficavam nervosas antes de pisar um palco. Contudo com o decorrer das aulas, o tema desta categoria revelou-se bastante assertivo, no sentido de que quanto mais uma pessoa estiver em contato com algo, mais se familiariza com ele. E foi precisamente isso que aconteceu. Quanto mais experiências as alunas foram tendo em palco, em contexto de concerto, mais fácil se tornou para elas perderem o medo e a ansiedade que o palco e a audiência lhes pareciam trazer. A validade desta premissa confirmou-se quando as alunas e os encarregados de educação a confirmaram com as suas próprias palavras.

No inquérito, a aluna L. C. respondeu: *“Gostei muito de fazer as apresentações principalmente a do “Girassol” que foi a última. Como já tínhamos feito mais vezes já me sentia mais à-vontade.”*



Figura 10 – A aluna L.C. na 1.^a e 2.^a HETUP, respetivamente

No inquérito, a encarregada de educação da aluna L. C. respondeu: *“Na minha opinião, penso que se pode estabelecer uma relação entre o número de apresentações*



públicas e a diminuição da ansiedade sentida aquando da apresentação, principalmente se a aluna se sentir segura do que vai apresentar (autoavaliação). A minha educanda surpreendeu-me pela positiva, pela sua maior desinibição, pois ela é tímida e reservada em contextos menos familiares.”

A aluna R. R. respondeu, no inquérito: *“Acho que foram propostas bastante interessantes e que acabaram por me ajudar a ficar mais calma em palco.”*



Figura 11 – A aluna R.R. na 1.^a e 2.^a HETUP, respetivamente

No inquérito, o encarregado de educação da aluna R. R. respondeu: *“Na minha opinião, a minha educanda evoluiu desde o início do ano letivo. Muito sinceramente fiquei positivamente surpreendida com a à-vontade em palco que a minha educanda ganhou.”*

No inquérito, a aluna A. B. C. respondeu: *“As apresentações apesar de terem sido num ambiente de sala de aula com um público muito reduzido foram uma ajuda a estimular o ‘à-vontade’ a cantar. Penso que deveriam ser realizadas mais vezes. Sim, sem dúvida que estava menos nervosa. Os adereços também ajudaram nesse sentido. Cantar uma peça é encarar uma personagem. Cantar em público usando adereços torna muito mais fácil esse objetivo.”*



No inquérito, a encarregada de educação da aluna A. B. C. respondeu. *“Na minha perspetiva, as apresentações públicas são cruciais, devem ser incentivadas e promovidas.”*



Figura 12 – A aluna A. B. C. a interpretar: “Lachen und Weinen” na 2.ª HETUP

Tema 3 - Preparação dos alunos para apresentarem em público as árias estudadas, aumentando o gosto de cantar em público, desfrutando dos seus momentos musicais com mais expressividade.

Categoria 1 - A preparação do aluno para apresentações públicas usando nelas a expressão dramática. Quando um aluno se sente preparado para pisar um palco e se sente motivado e confiante, este é o caminho certo para começam a desfrutar da sua performance.

A aluna L. C. respondeu, no inquérito: *“Já sabia que ao fim do estudo das peças tinha a apresentação e gostava disso.”*

A aluna R. R. respondeu, no inquérito: *“Penso que, só o facto de me ajudar a representar melhor aquilo que quero transmitir me deixa menos nervosa. Acho que facto de usarmos acessórios me ajudou até porque se torna mais fácil fazer com que o público perceba sobre o que estava a cantar.”*



1.2. Interpretação dos Resultados

Como podemos constatar com esta análise de dados, a teatralidade e a performance recorrente constituem dois fatores importantíssimos para a evolução dos cantores. O facto de ensinarmos a técnica vocal, a respiração, fazermos exercícios de relaxamento e alearmos às mesmas aulas exercícios de expressão dramática, que não só ajudam os alunos a relaxar como os prepara para estarem no palco, ajuda os alunos a vencerem a sua ansiedade, pois sabem que podem usar a teatralidade para os ajudar a interpretar, e muitos dos alunos chegam mais facilmente à técnica vocal quando sentem e interpretam a aria.

A aluna R. R. escreveu o seguinte, no inquérito: *“No meu entender, as suas aulas foram muito interessantes e bastante criativas. Acho que o facto de serem criativas nos deixa mais motivados. Penso que nos exercícios de expressão dramática, apesar de ter um bocado de dificuldade em fazê-los, se tornaram bastante benéficos, porque nos ajudaram a interpretar melhor as peças e a fazer com que o público as possa compreender. Penso que a professora arranja estratégias bastante interessantes para nos fazer perceber bem as correções e a forma correta de realizar os exercícios propostos.”*

A aluna A. B. C. respondeu no inquérito: *“Gostei da forma como expôs as ideias e correções a fazer, dando exemplos bastante ilustrativos e também pessoais (...). Trabalhou-se aspetos não só com o propósito de corrigir a parte técnica, mas também melhorar a interpretação, a qual tem um peso bastante acentuado nesta disciplina.”*

Penso que o nosso principal objetivo enquanto professores deve ser, para além de ensinar os alunos, ajudá-los a tornar os aspetos mais complicados do canto em desafios fáceis de superar. Um professor deve explorar os conteúdos programáticos de modo a que, ao ensiná-los, os torne simples para os alunos.

Todos nós sabemos que a maioria dos alunos se sente ansioso quando pisa um palco e cabe-nos a nós, professores, arranjar ferramentas para lhes facilitar o momento da performance. Eu própria pude usufruir desse tipo de soluções enquanto cantora, tornando os momentos de performance muito mais fáceis, quando comecei a representar e a expressar aquilo que sentia para o público que assistia à performance.



E se a teatralidade e a performance recorrente são duas formas de facilitar a vida dos nossos alunos, ajudando-os a evoluir e a conseguir ser melhores cantores e músicos, por que não proporcionar-lhes estas ferramentas? Dar-lhes a conhecer o palco, não como o inimigo das performances, mas como um lugar de sonho onde tudo o que é bonito e mágico pode acontecer? Basta que os nossos alunos comecem a ver o palco por este prisma. E, na minha opinião, os professores podem incutir esta ideia nos alunos, proporcionando-lhes performances variadas, e num número superior ao normalmente existente nas escolas. Pois, na minha opinião, o medo só é superado quando é enfrentado. E quantas mais vezes o enfrentarmos, mais facilmente deixará de existir.

A reação das alunas aos exercícios de relaxamento, de respiração, técnica vocal e de expressão corporal e teatralidade, foram sempre bastante positiva. Mesmo quando não conseguiam fazer logo os exercícios, elas nunca deixaram de tentar até conseguirem fazê-los. Desta maneira, verificou-se a eficácia dos mesmos com o decorrer das aulas e a crescente evolução das alunas, como se pode verificar pelas suas reações e respostas ao último inquérito de avaliação, bem como a opinião dos próprios encarregados de educação.

Tinha ainda planeado as aulas do 3.º Período como se pode ver no quadro abaixo. Contudo, com o aparecimento da Pandemia de COVID-19, o mesmo não nos foi possível cumprir. Como, em alternativa, seguimos a lecionação das aulas por videoconferência, foi necessário realizar um ajustamento do 3.º Período, e a continuação das sessões HETUP deixou de ser possível neste formato. Penso se tivesse havido a possibilidade de continuar as HETUP, e com a continuidade exercícios de expressão dramática, a evolução das alunas ia continuar a ser notória e ainda mais eficaz.



Esquema das Aulas para o 3.º Período

14/04/2020	21/04/2020
<ul style="list-style-type: none"> ♫ Verificar o desenvolvimento das peças; ♫ Exercício interpretativo a designar; ♫ Preparação da 3.ª HETUP. 	<ul style="list-style-type: none"> ♫ Realização da 3.ª HETUP.
21/04/2020	28/04/2020
<ul style="list-style-type: none"> ♫ Verificar o desenvolvimento das peças; ♫ Exercício interpretativo a designar. 	<ul style="list-style-type: none"> ♫ Verificar o desenvolvimento das peças; ♫ Exercício interpretativo a designar; ♫ Possível visita ao Salão Nobre do Conservatório sentir o palco.
05/05/2020	12/05/2020
<ul style="list-style-type: none"> ♫ Verificar o desenvolvimento das peças; ♫ Exercício interpretativo a designar; 	<ul style="list-style-type: none"> ♫ Verificar o desenvolvimento das peças; ♫ Exercício interpretativo a designar.
19/05/2020	26/05/2020
<ul style="list-style-type: none"> ♫ Verificar o desenvolvimento das peças; ♫ Exercício interpretativo a designar. 	<ul style="list-style-type: none"> ♫ Verificar o desenvolvimento das peças para a 4.ª HETUP; ♫ Exercício interpretativo a designar.
02/06/2020	09/06/2020
<ul style="list-style-type: none"> ♫ Realização do ensaio geral em palco para a 4.ª HETUP. 	<ul style="list-style-type: none"> ♫ HETUP Final.

Quadro 15 – Esquema das Aulas para o 3.º Período



Comparativamente ao início da implementação do projeto notou-se que houve evolução e que os exercícios propostos contribuíram para essa evolução. Parece, pois, passível de ser afirmado que o uso da teatralidade conjugado com a performance recorrente resulta numa diminuição da ansiedade dos alunos no decurso de uma apresentação pública.



CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada vez mais o ritmo de vida que levamos conduz a elevados níveis de ansiedade e no mundo artístico não é diferente. Vemos cada vez mais crianças e jovens ansiosos e nervosos antes de entrar um palco e de executarem a sua performance.

Tendo como pressuposto a questão da ansiedade na performance, colocou-se a seguinte questão: **Em que medida a teatralidade e a performance recorrente podem ajudar a controlar e a diminuir a ansiedade num cantor?**

Assim esta investigação procurou dar resposta aos seguintes objetivos:

1) Averiguar, em que sentido a teatralidade pode ajudar os alunos de canto a controlarem a sua ansiedade de forma a poderem expressar a mensagem presente na peça que interpretam; 2) Inquirir também se, quanto mais forem recorrentes as apresentações musicais, menos ansiedade se verifica nos alunos durante a performance vocal; 3) Trabalhar a expressão dramática e a teatralidade dos alunos com o objetivo de preparar os alunos para as apresentações públicas; 4) Desenvolver a partir das árias estudadas pelos alunos, questões relacionadas com a teatralidade; 5) Promover várias situações de concerto ao longo do ano letivo, de modo a desinibir os alunos e a mantê-los calmos e em controlo de si mesmos durante a performance; 6) Fomentar o gosto de cantar em público e ajudar os alunos a desfrutar dos seus momentos musicais, procurando desta forma atenuar as questões relacionadas com a ansiedade.

Após a implementação do Programa de Intervenção verificou-se que fazendo uso da Teatralidade e da Performance Recorrente os níveis de ansiedade das alunas em situação de concerto, diminuía significativamente. Além de que se tornou mais fácil para as alunas cantar usando expressão dramática e adereços, pois desta maneira elas conseguiram muito mais facilmente expressar-se e transmitir a mensagem presente na peça. Verificou-se também que à medida que as situações de concerto e de performance se iam repetindo e acumulando, mais fácil se tornava para as alunas encarar esta realidade de se apresentar em público, e de desfrutar da sua apresentação com uma maior confiança e 'à-vontade', e consequentemente com níveis de ansiedade mais baixos



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- EVANS, A. (1994). *The Secrets of Musical Confidence – How to Maximise Your Performance Potential*. São Francisco, Califórnia: Thorsons
- GROUT, D. J. & PALISCA C. V. (1998). *História da Música Ocidental*. Lisboa: Gradiva
- HALLAM, S. (2006). *Music Psychology in Education*. 1st Edition. London: Institute of Education, University of London
- SOUSA, M. (2010). *Música, Educação Artística e Interculturalidade – A Alma da Arte na Descoberta do Outro*. 1.^a Edição. Rio Tinto: Lugar da Palavra Editora
- SOUSA, M. (2012). *Pedagogia e Didáticas da Música Intercultural*. 1.^a Edição. Rio Tinto: Lugar da Palavra Editora
- SOUSA, M. (2015). *Metodologias do Ensino da Música para Crianças*. 2.^a Edição. Rio Tinto: Lugar da Palavra Editora
- STANISLAVSKI, K. (1979). *A Preparação do Actor*. Lisboa: Arcádia



WEBGRAFIA CONSULTADA

BRANDÃO, M. L., VIANNA, D. M., MASSON, S., SANTOS, J. (2003). *Organização neural de diferentes tipos de medo e suas implicações na ansiedade.*

Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462003000600009&l

Acedido em: 13/07/2020

CASTRO, C. *Características e finalidades da Investigação-Ação.*

Disponível em:

<https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>

Acedido em: 02/04/2020

COMOLI, E. *Sistema Límbico e Organização dos Comportamentos Motivados.*

Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3295074/mod_resource/content/1/Sistema%20L%C3%ADmbico_EC2017.pdf

Acedido em: 18/05/2020

Conservatório Superior de Música de Gaia.

Disponível em:

<https://conservatoriodegaia.org/>

Acedido em: 25/03/2020

COSTA, A. (2015). *O corpo como Linguagem e Expressão no Ensino do Canto.*

Disponível em:

<https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/19482/1/DISSERTAÇÃO%20FINAL%20PARA%20IMPRIMIR%2030%20DE%20JUNHO.pdf>

Acedido em: 10/01/2020



COUTINHO et al. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*.

Disponível em:

http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investigação_Accção_Metodologias.PDF

Acedido em: 13/04/2020

FARRAPA, R. C. (2013). *Particularidades do Ensino do Canto a Adolescentes no contexto da Escola de Música do Conservatório Nacional*.

Disponível em:

<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3896/1/Relat%C3%B3rio%20Est%C3%A1gio%20Rute%20Dutra.pdf>

Acedido em: 19/04/2020

Imagem da Praia

Disponível em:

https://www.google.com/search?q=praia&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwiimY3gM3pAhVGAmMBHQprDwwQ_AUoAXoECA0QAw&biw=1366&bih=625#imgsrc=WmystVlYj1Ah0M

Acedido em: 24/05/2020

Imagem do Cérebro

Disponível em:

https://www.google.com/search?q=amygdala+and+hypothalamus&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwi05qbS9dbpAhWOz4UKHRpTCF0Q_AUoAXoECA0QAw&biw=1366&bih=625#imgsrc=OqEgk4cB4C58HM

Acedido em: 28/05/2020



Imagem do Conservatório de Música de Gaia

Disponível em:

https://www.google.com/search?q=conservatorio+de+gaia&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwiaw873xNnpAhWuxYUKHbiEA-gQ_AUoAnoECBIQBA&biw=1366&bih=625#imgsrc=mUj5_OKpgy8AMM

Acedido em: 29/05/2020

LEITE, P. (2019). *O movimento corporal como fator de motivação e de incremento da qualidade de produção sonora.*

Disponível em:

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/29172/1/CSMG%20RELATORIO%20ESTAGIO%20PEDRO%20NUNO%20LEITE%20FEVEREIRO%202019.pdf>

Acedido em: 25/03/2020

LOW, P. (2017). *Visão geral do sistema nervoso autónomo.*

Disponível em:

<https://www.msmanuals.com/pt-pt/profissional/dist%C3%BArbios-neurol%C3%B3gicos/sistema-nervoso-aut%C3%B4nomo/vis%C3%A3o-geral-do-sistema-nervoso-aut%C3%B4nomo>

Acedido em: 18/05/2020

LOW, P. (2018). *Considerações gerais sobre o sistema nervoso autónomo.*

Disponível em:

<https://www.msmanuals.com/pt-pt/casa/dist%C3%BArbios-cerebrais,-da-medula-espinal-e-dos-nervos/dist%C3%BArbios-do-sistema-nervoso-aut%C3%B4nomo/considera%C3%A7%C3%B5es-gerais-sobre-o-sistema-nervoso-aut%C3%B4nomo>

Acedido em: 13/07/2020



MARCHI, A. (2017). *Expressividade Musical no Canto: uma busca por seu desenvolvimento através das ideias de Emile Jaques-Dalcroze.*

Disponível em:

http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/326703/1/Marchi_AnaCarolinaBuzato_M.pdf

Acedido em: 01/03/2020

MENDANHA, Z. (2014). *Ansiedade na Performance: Causas e Possíveis Curas.*

Disponível em:

<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4484/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado%20em%20ensino%20de%20Musica%20-%20Zofia%20Mendanha.pdf>

Acedido em: 11/01/2020

MESQUITA, V. (2018). *O movimento corporal como elemento dinamizador do desenvolvimento vocal no processo de aprendizagem e do estudo do canto erudito.*

Disponível em:

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/27780/1/TESE%20DE%20VERA%20MESQUITA.pdf>

Acedido em: 25/02/2020

OLIVEIRA, D. (2016). *A Expressividade do Corpo na Performance Vocal.*

Disponível em:

[file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/D.%20Oliveira%20A%20Expressividade%20do%20Corpo%20na%20Performance%20Vocal%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/D.%20Oliveira%20A%20Expressividade%20do%20Corpo%20na%20Performance%20Vocal%20(1).pdf)

Acedido em: 10/01/2020

PACHECO, N. F. (2009). *Cantor lírico: conceituação e caracterização da expressividade.*

Disponível em:

<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/12251/1/Natalia%20Fonseca%20Pacheco.pdf>

Acedido em: 19/04/2020



PEDROSO, L. *Sistema Nervoso*.

Disponível em:

<https://irpcdn.multiscreensite.com/64d4fda7//files/uploaded/SISTEMANERVOS O.pdf>

Acedido em: 18/05/2020

QUINTA, P. (2014). *Ansiedade na Performance – Educar para prevenir*.

Disponível em:

https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/13172/1/tese_patricia_quinta_compilada.pdf

Acedido em: 10/01/2020

REZENDE, G. (2018). *Estudando Emoções e Comportamentos – O Nosso Sistema Límbico – Estruturas Principais*.

Disponível em: <http://mundodapsi.com/estudando-emocoes-e-comportamentos-nosso-sistema-limbico/>

Acedido em 13/07/2020

SANTOS, M. (2020). *Hipotálamo*.

Disponível em:

<https://www.biologianet.com/anatomia-fisiologia-animal/hipotalamo.htm>

Acedido em: 26/05/2020

Sistema límbico: o que é e como funciona?

Disponível em:

<https://amanteemaravilhosa.com.br/sistema-limbico/>

Acedido em: 19/05/2020

VANDERSON et al. (2008). *Neurobiologia das emoções*.

Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-60832008000200003&script=sci_arttext

Acedido em: 19/05/2020



ANEXOS

Anexo 1 – 1.º Questionário Semi-Estruturado:

Questionário Semi-Estruturado:

Responde às seguintes perguntas, assinalando com um **X** a tua resposta.

Perguntas	Sim	Não
Gostas de teatro?		
Alguma vez participas-te uma peça de teatro?		
Alguma vez cantas-te em público?		
Para ti, cantar é algo natural e fácil de fazer?		
Para ti, representar é algo natural e fácil de fazer?		
Quando pisas um palco ficas nervosa?		
Achas que cantar em publico é algo que te assusta?		
Achas que representar em público é algo que te assusta?		
Tens medo de que as pessoas te julguem por algo que não correu bem na tua performance?		
Quando estás a cantar em público, gostas de demonstrar as tuas emoções?		
Quando estás a representar em público, gostas de demonstrar as tuas emoções?		

Obrigada pela tua colaboração!



Anexo 2 – Poster “Hoje eu tenho uma Performance”:



“Hoje eu tenho uma Performance”



L. C. – 1.º Grau

R. R. – 5.º Grau

A. B. C. – 2.º Ano de Educação Vocal



Dia 18 de Fevereiro, pelas 16h,
na Sala 6



Apresentação Musical das Alunas de Canto da Professora Estagiária
Catarina Rodrigues

Classe de Canto da Professora Cooperante Elsa Teixeira, sob a orientação
científica da Professora Fernanda Correia

Pianistas acompanhadores: Professora Joana Moreira e Discente Pedro
Mateus



Anexo 3 – Folha de Sala “Hoje eu tenho uma Performance”:

Hoje eu tenho uma Performance”

L. C. – 1.º Grau

“*Vê o Girassol*” Margarida F. Santos

“*Na Praia (Lascia il lido)*” N. Vaccai



R. R. – 5.º Grau

“The Frog” Nina Perry



A. B. C. – 2.º Ano de Educação Musical

“*Lachen und Weinen*” F. Schubert

Apresentação Musical das Alunas de Canto da Professora Estagiária Catarina Rodrigues

Classe de Canto da Professora Cooperante Elsa Teixeira, sob a orientação científica da Professora Fernanda Correia

Pianistas acompanhadores: Professora Joana Moreira e Discente Pedro Mateus



Anexo 4 – Fotografia do Girassol usado pela aluna L. C. na sua HETUP (Hoje Eu Tenho Uma Performance) de 18 de fevereiro de 2020:



Anexo 5 – Fotografia da Lua usada pela aluna L. C. na sua HETUP (Hoje Eu Tenho Uma Performance) de 18 de fevereiro de 2020:





Anexo 6 – Fotografia do Sol usado pela aluna L. C. na sua HETUP (Hoje Eu Tenho Uma Performance) de 18 de fevereiro de 2020:



Anexo 7 – Fotografia da Praia usada pela aluna L.C. na sua HETUP de 18 de fevereiro de 2020:





Anexo 8 – Fotografia da Sapo em Origami usado pela aluna R. R. na sua HETUP de 18 de fevereiro de 2020:



Anexo 9 – Fotografia da Árvore com Pássaros em Origami usada pela aluna R. R. na sua HETUP de 18 de fevereiro de 2020:





Anexo 10 – Fotografia da mão esquerda e da mão direita com desenhos usada pela aluna A. B. C. na sua HETUP de 18 de fevereiro de 2020:





Anexo 11 – Inquérito de Avaliação

Inquérito de Avaliação

Este inquérito está a ser realizado no âmbito da cadeira de 2.º Ano do Mestrado em Ensino da Música – Especialização em Canto, Estágio Supervisionado sob a orientação científica do Professor Doutor António Salgado, cujo tema do Programa de Intervenção se intitula: “A Teatralidade e a Performance Recorrente como forma de Diminuir a Ansiedade do Cantor com vista à Otimização da Interpretação Vocal”, pela Professora Estagiária Catarina Rodrigues.

Parte A – Dirigida ao (à) Aluno (a)

Gostaria que escrevesse um pequeno texto sobre como, na tua opinião, achas-te que decorrem as aulas de Canto que eu lecionei, (o que mais gostas-te, o que menos gostas-te, quais as principais ideias que te ficam das nossas aulas...):

Como avalias a minha forma de ensinar e de explicar os conteúdos?

Gostaria de saber a tua opinião sobre os exercícios de expressão dramática que fizemos durante as aulas? Em que medida te ajudaram a cantar? Sentes-te mais à-vontade quando cantas em público?

O que achaste sobre o facto de fazeres aquelas pequenas apresentações públicas que fazíamos em situação de concerto? Em que medida te ajudaram a controlar melhor a tua ansiedade quando cantas num palco, em público?



Gostaria de saber como estavam os teus níveis de ansiedade na nossa primeira apresentação comparativamente com a segunda apresentação? Achas que a questão da teatralidade e o uso de adereços que ajudaram a ficar mais descontraída?

O que pensas sobre o facto de quanto mais vezes cantares em público usando adereços e representando que te ajuda a sentir menos ansiosa?

Como avalias a tua evolução a nível de técnica vocal, a tua ansiedade de cantar em público, a tua forma de expressar sentimentos quando cantas em público, entre o período do início do ano letivo até agora?

Parte B – Dirigida ao (à) Encarregado (a) de Educação

Gostaria de saber, na sua opinião, como avalia a evolução da sua educanda, deste o início do ano letivo até agora, no que concerne, às aulas de Canto? Questões relacionadas com a sua técnica vocal, à-vontade em palco, expressividade em palco...



Em que medida acha que se deveriam fazer mais apresentações públicas com os alunos durante o ano letivo de modo acostumá-los ao palco e de modo a diminuir-lhes a ansiedade sentida antes da apresentação? Na sua opinião, que forma de estar da sua educanda em palco melhorou devido ao facto de ela ter feito pequenas apresentações públicas?

Na sua opinião, acha que os exercícios de expressão dramática e de teatralidade que se realizaram durante as aulas de Canto da sua educanda tiveram um impacto positivo, relativamente à sua performance em palco? Sente que a sua educanda está mais à-vontade e mais desinibida na hora de cantar em público?

Muito Obrigada pela vossa colaboração!

A Professora Estagiária

Catarina Rodrigues



Anexo 12 – Cartazes usados no jogo das emoções e no jogo das emoções contrárias

Felicidade

Tristeza



Surpresa

Medo



Anexo 13 – Repertório interpretado pela aluna L. C.:

Salto de Terceira

N. Vaccai

Letra: Fernanda Correia

Ai - no - cen - te ro - li - nha que não viu o seu pe - ri - go p'ra fu -
Sem - pli - cet - ta tor - to - rel - la, che non ve - de il suo pe - ri - glió, per fug

gir à ar - ma - di - lha vo - a pa - ra o ca - ça - dor P'ra fu - gir à ar - ma -
gir dal cru - doar ti - glió vo - la in grem - bo al cac - cia - tor, per fug - gir dal cru - doar

di - lha p'ra fu - gir à ar - ma - di - lha Vo - a
ti - glió, per fug - gir dal cru - doar - ti - glió Vo - la in

pa - ra o ca - ça - dor vo - a pa - ra o ca - ça - dor.
grembo al cac - cia - tor Vo - la in grembo al cac - cia - tor.



Vê o girassol

Medonila Francisco Gomes
arr. Francisco Carlos

Intro 4 compassos

♩ = ca. 116 G D/F# Em7 G/B

Se um gi-ras-sol Ao pôr-do-sol Pa-re-ce sor-rir, Pois

5 C/Maj7 G/B 2ª vez a CODA Am7 C/D D7

li-ca co'a cer-te-za Que a noi-t'es-tá p'ra vir.

9 G D/F# Em7 G/B

O lha o gi-ras-sol Diz a-deus ao Sol Sor-ri tu tam-bém. A

52 |



11 C Maj7 G/B Am7 C/D D7
noi-te é bem bo-ni-ta. O gi-ras-sol que o di-ga.

17 Em7 Bm7 C Maj7 G
Che-ga a noi-te E o lu-ar Che-ga a ho-ra de des-can-sar.

21 G/B C A7/C# D D7
Dor-me em sos-se-go Que o di-a já vai vol-tar.

25 CODA Am7 C/D G
noi-r'es-tá pra vir.

53



Cânone do pírilampo

Margarida Fátima Santos
por Francisco Cardoso

♩ = ca. 108)

[1] D Em7 A7
Pi - ri - lam - po - on - d'ê qu'es - tás? Ve - jo a luz, que - ro te a - gar -

[2] D Em7 G8 A7
- rar. Pi - ri - lam - po se te a - pa - nhar Que - ro ver a luz a tri

[3] D (boca fechada) G A7(4 3) D D (última vez)
- lhar. Hum, hum, hum, hum, hum, hum, hum, hum, hum. Pi - ri hum.

135



Salto de Quinta

N. Vaccai

Letra: Fernanda Correia

O Ma - ri - nhei - ro sem con - for - to
Av - ve - zzo a vi - ve - re sen - za con - for - to

Num ve - lho po - rto en - fren - ta o mar
in me - zzo al por - to pa - ven - to il mar

O Ma - ri - nhei - ro sem con - for - to
Av - ve - zzo a vi - ve - re sen - za con - for - to

num ve - lho po - rto en - fren - ta o mar.
in me - zzo al por - to pa - ven - to il mar



Anexo 14 – Repertório interpretado pela aluna R. R.:

italiano
prominência
- não fazer "aar"
- Apoiar os notes
por cima

28/09/2010

20

O cessate di piagarmi.
(O no longer seek to pain me.)

Arietta.

English Version by
Dr TH. BAKER.

lx
chessa

ALESSANDRO SCARLATTI.
(1659 - 1725)

Andante con moto. (♩ = 80 and ♩ = 50.)

Andante

Voice.

p

O ces - sa - te di pia - ga - mi,
O no long - er seek to pain me,

Piano.

agitato

p sempre legato

2 *aparte* *note* *por cima*

o la - scia - te - mi mo - rir, o la - scia - te - mi mo - rir.
Or give o'er, and let me die, Or give o'er, and let me die.

p

cresc. rinf. string.

Lu - c'in - gra - te, di - spie - ta - te, lu - c'in - gra - te,
Eyes so fate - ful, so un - grate - ful, eyes so fate - ful,

ag. cresc. *passa a*

This PDF courtesy of Art Song Central - The singer's resource for free sheet music - www.ArtSongCentral.com



21

poco a poco -

di - spie - ta - te, più del *d*ge - loe più del mar - mi
so un - grate - ful; Ice nor stone could so dis - dain - me,

dim.

p *smorz.* *pp*

fred - dee sor - dea' miei mar - tir, fred - dee sor - dea'
Nor so cold - ly hear my cry, nor so cold - ly

p *pp*

rit. *mf dolente ed appassionato.*

miei — mar - tir. O ces - sa - te di pia - gar - mi,
hear — my cry. Or no long - er seek to pain me,

mf

con dolore e ritenuto assai

o la - scia - te - mi mo - rir, o la - scia - te - mi mo - rir.
Or give o'er, and let me die, Or give o'er, and let me die.

p *rit. assai*

La seconda volta molto ritenuto

This PDF courtesy of Art Song Central - The singer's resource for free sheet music - www.ArtSongCentral.com



32

Disc 1

19 Piano accompaniment

20 Performance guide

The Frog

Words and music by
Nina Perry

Moderato [$\text{♩} = \text{c.69}$]

mf

There was a Frog lived

mf

in a tree, Hum - ble-dum-dum, Hum - ble-dum-dee, He

sat on a branch and all day long Puffed him-self up and sang a song.

© Oxford University Press 1960
Reproduced by permission.

AB 3129



33

Hum - ble-dum-dum, Hum - ble-dum-dee, I

wish I were a Bird, sang he.

How charm-ing it must be to fly,

Hum - ble-dum-dum, up to the sky. How ea-sy it would

AD 3179



34

21
 now - ly he For an - te-gat-tal-ent-ed Frog like me,

24
 Hum - ble-dum-dum, Hum - ble-dum-doe* And with a flourish

27
 he leapt from the tree.

31
 Now this is real - ly

AB 3129



35

16 some - thing new, Hum - ble-dum-dum, he sang as he flew. But

20 *Slowly* oh! this e - le - gant tal - ent - ed Frog Fin-ished up head o - ver

mf

24 heels in a bog, *a tempo* 'Hum - ble-dum-dum,

28 Hum - ble-dum-dee, The life of a Bird is not for me.

AB 3129



18

1. With accompaniment
2. Transcription guide

Original of song 1

Seligkeit

Heavenly Bliss
(X.433)

Ludwig Heinrich Christoph Hülty
(1744-1804)
English words by
Elizabeth Eva Leach

Franz Schubert
(1797-1828)
ed. Michael Pilkington

Leutlich $\text{♩} = c. 63$

1. Freu - den to - der Zahl... blü - hen im Him - mels - reich
End - los blei - be ich... Blü - hen im Him - mels - reich

2. Je - dem ist chri - stlich... es - se. Dies - mals be - reut
Dies - ses ist die... Danks - ge - be

3. Lau - tes nicht ich... Ich chri - ste. Lau - es mit
Dank - ge - be... Danks - ge - be

© 2004 by The Associated Board of the Royal Schools of Music

AB 3771



The image shows a page from a musical score, likely a vocal and piano setting. The score is written in German, with English translations provided below the German text. The music is in 2/4 time and G major (one sharp). The vocal part is in the treble clef, and the piano accompaniment is in the bass clef. The lyrics are in German, with English translations in parentheses. The score is divided into three systems, each with a vocal line and a piano accompaniment line. The lyrics are as follows:

System 1:
 Ich geh und her - bin, wie du bist
 Ich geh und her - bin, wie du bist
 Ich geh und her - bin, wie du bist
 Ich geh und her - bin, wie du bist
 Ich geh und her - bin, wie du bist

System 2:
 Ich geh und her - bin, wie du bist
 Ich geh und her - bin, wie du bist
 Ich geh und her - bin, wie du bist
 Ich geh und her - bin, wie du bist
 Ich geh und her - bin, wie du bist

System 3:
 Ich geh und her - bin, wie du bist
 Ich geh und her - bin, wie du bist
 Ich geh und her - bin, wie du bist
 Ich geh und her - bin, wie du bist
 Ich geh und her - bin, wie du bist



Que je plains tous ces esprits
Air de Guedron
(1615)

CHANT *And^{te} con moto*
And^{te} con moto (♩ = 88) Que je — plains tous

PIANO *f* *p*

ces es - prits, Sans es - poir d'a-mour é - pris, Et dans u - ne

val-ne flamme se con-su - mait. Un - poir d'a - mour — est

la seule a - me, Et l'a-mour l'a - me des a - mants.



42

ANTONIO CALDARA (1671-1703)

SEBBEN, CRUDELE

*Sebben, crudele
mi fai languir,
sempre fedele
il voglio amar.
Con la lunghezza
del mio servir
la tua fierezza
saprà stancar.*

*dal dramma pastorale
"La costanza in amor vince l'ingegno"*

Allegretto Grazioso

♩ = 84

CANTO

Seb-ben, cru-de-le, mi fai lan-guir, sem-pre fe-

de-le, sem-pre fe-de-le ti vo-glio a-mar.

Seb-ben, cru-de-le

50249 - 51



43

mi fai lan - guir... sem - pre fe - de - le ti vo - glio a -

a - mar. Seb - ben, cru - de - le, mi fai lan - guir

sem - pre fe - de - le ti vo - glio a - mar. Con la lun - ghez - za

del mio ser - vir la tua fie - rez - za, la tua fie -

50249-51



44

res - sa - prò stan - car, la tua fle - res - sa

sa - prò stan - car.

rit. *a tempo* *p. more.*

p Seb - ben, cru - de - le, mi fai lan - guir.....

cres. *più cres.* *rit.*

sem - pre fe - de - le, sem - pre fe - de - le ti vo - glio a -

cres. *più cres.* *rit.*

50249-51



mar
a tempo
f decisa
p>
Seb. ben, cru - de - le, mi fai lan - guir, sem - pre fe -
de - leti vo - glio... a - mar, seb. ben, cru - de - le, mi fai lan -
guir, sem - pre fe - de - leti vo - glio... a - mar.

50249-51



A Marcela

ARTUR SANTOS

Viva. (Allegro)

CANTO

PIANO

Eu sei a - pa-çar mar-ce-la A mar-ce-la mar-ce-la - nha. Al.
Da-que-la mais mi-ú - al-nha, Da-que-la mais a - ma - re - la. Al.

Transcrito por Raimundo Abreu, por Artur Santos.

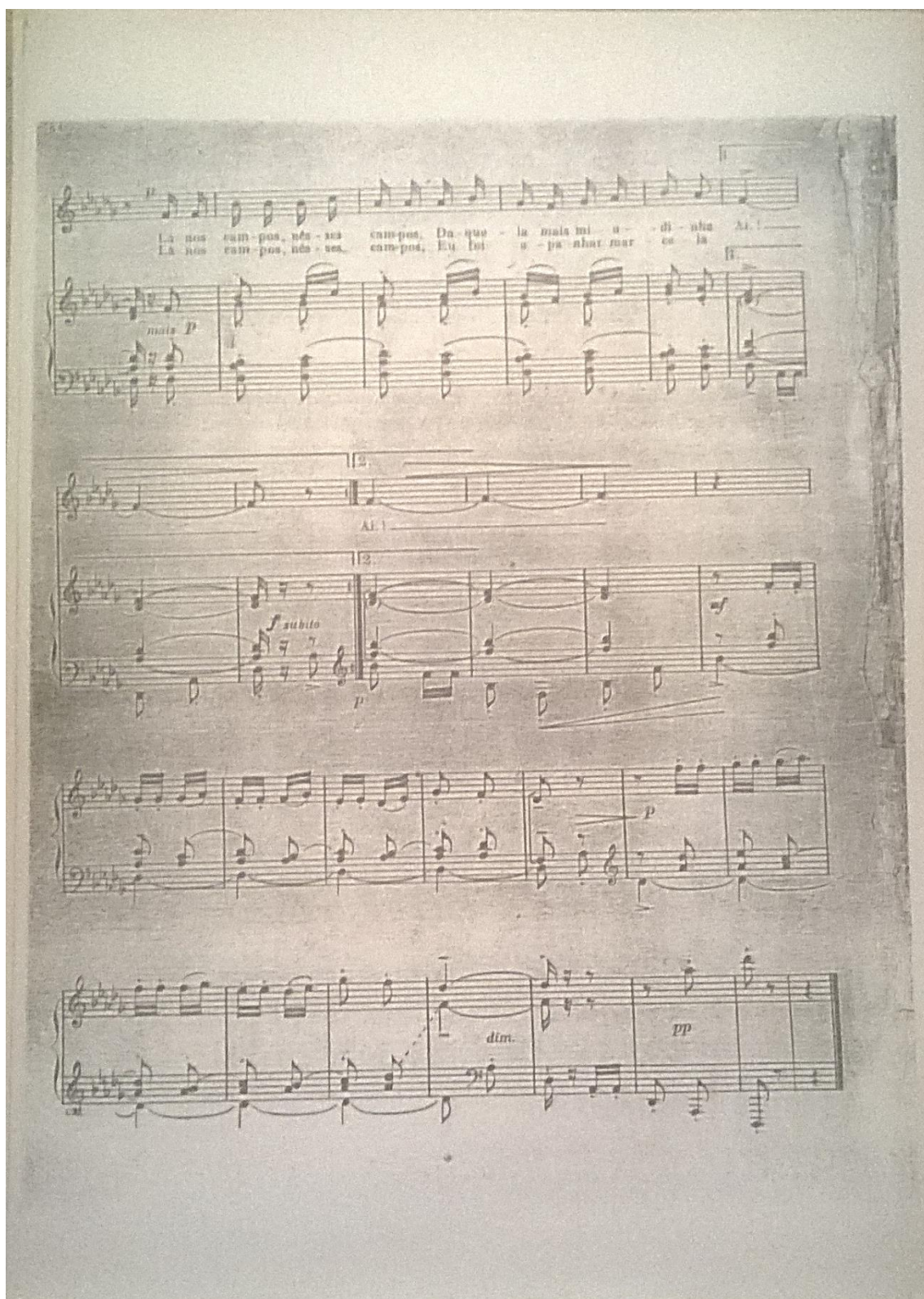


63

Eu fui a - pa-nhar mar - ce - la A mar - ce - la mar - ce -
Da - que - la mais mi - u - di - nha. Da - que - la mais a - ma -

ri - nha Ai! La nos cam - pos, nós nos
re - la Ai! La nos cam - pos, nós nos

cam - pos, Da - que - la mais mi - u - di - nha Ai!
cam - pos, Eu fui a - pa-nhar mar - ce - la Ai!





Disc 1

17 Piano accompaniment
18 Pronunciation guide

It was a lover and his lass

William Shakespeare
(1564–1616)

Thomas Morley
(1557/8–1602)
ed. Michael Pilkington

[♩ = c.72]

1. It was a lov - er and his lass,
2. Be - tween the a - cres of the rye, With a hey, and a ho, and a
3. This ca - rol they be - gan that hour,
4. Then pret - ty lov - ers take the time,

5
hey no - xi - no, and a hey no - xi no - xi - no,

9
That o'er the green corn - fields did pass,
These pret - ty coun - try folks would lie, In spring time, in spring time, in
How that a life was but a flower,
For love is crown - ed with the prime,

© 2008 by The Associated Board of the Royal Schools of Music



41

14
 great time, the on - ly poet - ry ring true, When birds do sing, hey ding a ding a ding, hey

18
 ding a ding a ding, hey ding a ding a ding, Sweet love - en love the spring, In spring time,

24
 In spring time, the on - ly poet - ry ring true, When birds do sing, hey

28
 ding a ding a ding, hey ding a ding a ding, hey ding a ding a ding, Sweet love - en love the spring.



Anexo 15 – Repertório interpretado pela aluna A. B. C.:

32

Mangerico

ARTUR SANTOS

CANTO

PIANO

Moderato ($\text{♩} = \text{re}$)

rit. a tempo

Ma - ge - ri - co re-vi-ra e

f p rit. a tempo

tô - lha ma - ge - ri - co re-vi-ra bem man - ga

cresc. dim.

ri - co re-vi-ra tô - lha An - tes de vir o term

poco rit.

(f) (p) (f)

Edo. Caramelo de Ruyter Gallop



The image shows a page from a musical score, likely for a vocal and piano arrangement of a Mass. The score is written in Italian and features both vocal and piano parts. The lyrics are: "Missa - ge - ri - co re - vi - ra - ra - ma Que - sta". The music is in a major key and 4/4 time. The tempo is marked "a tempo". The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings like "poco rit." and "a tempo". The piano part is written for the left hand, and the vocal part is written for the right hand. The score is divided into systems, with the vocal part and piano part each having their own staves. The lyrics are written below the vocal staff. The score is a page from a larger work, as indicated by the page number "60" in the top right corner.



Ici-bas!
Op. 8, No. 3
(Original key)

CHANT

Adagio.

PIANO.

Adagio.

p

Ped.

tous les li-las meu-rent, Tous les chants des oiseaux sont courts.

Je rê-ve aux é-tés qui demeu-rent tou-jours!

Ped.

58



I - ci-bas les li-vres efflu-ent sans
rien bas-ser de leur ve-lours,
de ré-ve aux bai-sers qui demeu-rent tou-jours,
I - ci-bas, tous les hommes pleu- rent

Ped

Ped

89



I - ci-bas les li-vres effleu- rent sans
rien las- ser de leur ve- lours,
de ré- ve aux bai- sers qui demeu- rent tou- jours,
I - ci-bas, tous les hommes pleu- rent

Ped.

89





30

Sonntag.
(Aus Unlands Volksliedern.)

Orig. Faur.

Op. 42. No. 1

Nicht zu langsam.

So hab' ich doch die gan-ze We-che mein fei-nen Lieb-chen nicht ge-
sehn, ich hab' es an ei-nem Sonn-tag wohl vor der Th-re
stehn. das tau-send-schö-ne Jung-fräu-lein, das tau-send-schö-ne
Her-ze-lein, woll-te Gott, woll-te Gott, ich wär' heu-to bei ihr,

9812

Erwin Peters.



91

woll-te Gott, woll-te Gott, ich war' heu - te bei ihr!

So will mir

doch die gan-ze Wo-che das La-chen nicht ver-gehn, ich sah

es an ei-nem Sonn-tag wohl in die Kir-che geh'n: das

Günther Peters

9312



tau - send-ach-ut Jung - frau - lein, das tau - send-ach-ut Her - se - lein,
woll-te Gott, woll-te Gott, ich wär' heu - te bei ihr,
wollte Gott, wollte Gott, ich wär' heu - te bei ihr!
Edition Peters 0812



239

24.
Lachen und Weinen.
Völkert.

Etwas geschwind.

Op. 55, No. 4.

82.

pp

La-chen und Wei-nen zu jeg-lich-er Stun-de ruht bei der Lieb auf so

man-cher-lei Grün-de. Mor-gens lacht ich vor Lust.

und wa-rum ich nun wei-ne bei den Aben-des Schel-le,

decresc

diminu

a tempo

ist mir selb nicht be-wußt, ist mir selb nicht be-wußt.

a tempo

mf

Edition Peters 9025 11678



pp

Wei-nen und La-chen zu jeg-licher Stun-de ruht bei der Lieb auf so mancher ist

Gran-de. A-bends weint' ich vor Schmerz, — und we-

rum du er-wachen kannst am Mor-gen mit La-chen, muß ich dich fra-gen, o

Hers, muß ich dich fra-gen, o Herz.

pp

Edition Peters 9023 11676 204



184

paz-za ge-lo-si-a ti ri-dur-re-sti a qual-che brut-to pas-so?
most un-ru-ly tem-per would sure-ly bring you ere long in-to some trouble?

Masetto. Zerlina. Masetto. Zerlina.
do-ve ti duo-le? Qui? E po-i? Qui, e anco-ra qui? E poi non ti duol
Where does it hurt you? Here. Be-sides, where? Here, and al-so here! Is nothing else the

Masetto.
al-tro? Duol-mi un po-co que-sto piè, que-sto brac-cio, e que-sa
mat-ter? Yes, there's some-thing with this foot, and this ei-bow, I can-not

Zerlina.
ma-no. Via, via, non è gran mal, se il re-sto è sa-no.
bend it. Come, come, if that's the worst, there's no great harm done.

Vien-te - ne me-co a ca-sa, pur-che tu mi pro-met-ta des-se-re men ge-
Come with me home to sup-per, and give your faith-ful prom-ise you'll nev-er-more be

io-so, io, io ti gua-ri-ro, ca-ro il mio spo-so.
jeal-ous: those brujs-es can be cured, where love is zeal-ous.

Nº 18. "Vedrai, carino..",
Grazioso. Aria.
Messa voce. Colla. Wood.
Zerlina.
Ve-drai, ca-ri-no, se sei buo-ni-no, che bel ri-me-di-o
Come, shall I tell thee How what be-fell thee Soon can be cured By

185



185

ti vo-glio dar! *tr.* E na-tu-ra-le,
ay po-tent charm? *tr.* No garden grows it, *tr.*

non dà di-scu-sto, e lo spe-zia-le non lo sa far, no,
Tho' it a bound-eth, Like furnace glows it, Yet none will harm, no,

non lo sa far, no, non lo sa far, *tr.* Fun-er-to bal-sa-mo
none it will harm, no, none it will harm. All guard and cherish it,

che por-tead-dos-so, da-re til pos-so, se il vo- pro-var.
Gold can-not buy-it, Say, wilt thou try-it? Soft tis, and warm.

tr. Sa-per vor-re-si *tr.*
Canst thou not guess it? *tr.*

do-ve mi sta, do-ve, do-ve, do-ve mi sta?
Has thy wit flown, say has all thy wit then flown?

15147



188 (lays Masetto's hand on her heart)

Sen - ti - lo bat - te - re,
Hear how it throbs with-in.

Strs. & Coral

Toc - ca mi qua, sen - ti - lo
'Tis all thy own, Hear how it

bat - te - re, sen - ti - lo bat - te - re, toc - ca-mi
throbs with-in, hear how it throbs within, 'Tis all thine

Wind

qua! sen - ti - lo bat - te - re, sen - ti - lo bat - te - re,
own, hear how it throbs with-in, hear how it throbs with-in.

Flaut & Viol

sen - ti - lo bat - te - re, toc - ca-mi qua! qua! qua!
hear how it throbs with-in, 'Tis all thine own, thine, thine!

sen - ti - lo bat - te - re, toc-ca-mi quaquà! toc-ca-mi quaquà!
Hear how it throbs with-in, Ah 'tis thine only it is thine on-ly,



187

(Exit with Masetto)

toc-ca-mi qua, qua, toc-ca-mi qua!
It is thine on - ly, 'Tis all thine own!

cresc.

tr.

tr.

tr.

pp

Scene. A dark courtyard, with three doors, before the house of Donna Anna. Leporello with Donna Elvira on his arm. He is wearing Don Giovanni's hat and cloak.

Recit. Leporello.

Di mol-te fa - cil lu - me sav - vi - ci - no mioben; stia - mo qua - sco - si,
Lights ev - rywhere surround us, some are com - ing this way; We'll stand a - side here,

Donna Elvira.

fin - che da noi si sco - sta. Ma che te - mi, a - do - ra - to mio spo - so?
where they will not per - ceive us. My a - dored one, and why should they not see us?

Leporello.

Nul-la, nul - la cer - ti ri - guar - di, io vo' ve - der se il lu - me e già lon - ta - no. (Ah
Oh, for reasons, certain pre - cautions. Just let me see, I think they are re - treating. (How


Donna Elvira.
(Leporello goes further away)

co - me da co - stei fi - be - rar - mi?) Riman - ti a - ni - ma bel - la. Ah! non la - sciar - mi!
shall I fly, and she not per - ceive me? My dear, wait here a moment. Ah, do not leave me!

18187



Anexo 16 – Autorização dos pais para uso de imagens dos seus educandos:


CONSERVATÓRIO SUPERIOR DE MÚSICA DE GAIA
Mestrado em Ensino de Música

Excmo(a). Senhor(a)
Encarregado(a) de Educação
Do (a) aluno (a) Beatrix Paula

Na sequência de um trabalho de investigação científica que visa a realização do Relatório Final de Estágio no âmbito do *Mestrado em Ensino de Música*, que me encontro a frequentar no Conservatório Superior de Música de Gaia (CSMG), sou pela presente a solicitar a autorização necessária para que seja possível efetuar registos audiovisuais para recolha de dados junto dos alunos envolvidos neste projeto.

Informa-se que a recolha, o tratamento e utilização destes dados se limita exclusivamente ao âmbito académico de elaboração do projeto de estágio e respetiva apresentação final.

Nesta conformidade, solicita-se o preenchimento da autorização infra e posterior entrega à docente responsável do projeto.

Agradecendo desde já a sua colaboração e cuidado, despeço-me atentamente.

Vila Nova de Gaia, 17/09/2019

A(O) Mestranda(o)
Catarina Rodrigues

AUTORIZAÇÃO DO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Eu, Abelinda Silva, Encarregado(a)
de Educação do(a) Aluno (a) Beatrix Paula, autorizo o(a)
meu/minha educando(a) a participar nas sessões destinadas ao trabalho de investigação científica para o *Mestrado em Ensino de Música*, da(o) Mestranda(o) Catarina Rodrigues a desenvolver-se no Conservatório Superior de Música de Gaia (CSMG), autorizando, também, a recolha de registos fotográficos e filmicos no âmbito do mesmo.

V. N. Gaia, 03

O(A) Responsável
M. Almeida



Anexo 17 – CD com excertos da 1.^a HETUP e da 2.^a HETUP, com o meu Curriculum Vitae e com a minha Tese em formato PDF: “A Teatralidade e a Performance Recorrente como forma de Diminuir a Ansiedade do Cantor com vista à Otimização da Interpretação Vocal”.